



Engagement con las prácticas externas y su impacto en la inserción laboral de los estudiantes de Pedagogía

Autora: Dña. Irene García Lázaro

Tutora: Dra. Dña. Teresa González Ramírez

Trabajo Fin de Grado 2016-2017

Grado en Pedagogía

A todos los que han confiado en la realización de este proyecto, en especial a mi tutora, Teresa, cuyo apoyo, dedicación y buen hacer han permitido que nuestro trabajo vea la luz.

Índice de contenidos

1. Introducción	6
1.1 Resumen	6
1.2 Origen y justificación	8
1.3 Definición del problema de investigación	9
2. Marco teórico y revisión de la literatura	12
2.1 Marco teórico	12
2.1.1 El valor formativo de la realización de las prácticas curriculares	12
2.1.2 Engagement con los contextos de prácticas	14
2.1.3 Factores generadores de engagement antes de las prácticas motivación, expectativas, autopercepción de competencia y actitudes	15
2.1.3.1 La motivación	16
2.1.3.2 Las expectativas ante las prácticas	17
2.1.3.3 Autopercepción de competencia	18
2.1.3.4 Actitudes	19
2.1.4 Experiencias formativas previas a las prácticas: adopción de un enfoque	20
2.1.5 Factores generadores de engagement durante las prácticas: hacia la futura inserción laboral	24
3. Trabajo de campo	27
3.1 Contextualización del estudio	27
3.2. Hipótesis y objetivos de la investigación	27
3.3 Diseño metodológico	28
3.3.1 Definición del método	28
3.3.2 Población y muestra	28
3.3.3 Definición de variables	36
3.4 Técnica de recogida de información	37
3.4.1 Diseño del instrumento	37
3.4.2 Proceso de recogida de la información	40
4. Análisis de resultados	41
4.1 Técnica de análisis de datos	41
4.2 Presentación de los resultados	42
4.2.1 Análisis de la fiabilidad y la validez del instrumento	42
4.2.1.1 Análisis de fiabilidad del instrumento	43
4.2.1.2 Análisis de la validez del instrumento	47
4.2.2 Análisis estadístico	53
5. Conclusiones y discusión de resultados	70
5.1 Conclusiones	70
5.2 Discusión de resultados	74
5.3 Limitaciones	75
5.4 Prospectiva	76
6. Referencias bibliográficas	78
7. Anexos	84

Índice de tablas, gráficos y figuras

Tablas

Tabla 1: Porcentajes para campo de la pedagogía al que me gustaría dedicarme profesionalmente	34
Tabla 2: Fiabilidad del instrumento previo a las prácticas	43
Tabla 3: Fiabilidad del instrumento posterior a la realización de las prácticas	43
Tabla 4: Fiabilidad de la dimensión 2	44
Tabla 5: Fiabilidad de la dimensión 3	44
Tabla 6: Fiabilidad de la dimensión 4	45
Tabla 7: Fiabilidad de la dimensión 5	45
Tabla 8: Fiabilidad de la dimensión 6	46
Tabla 9: Fiabilidad para el cuestionario posterior a las prácticas	46
Tabla 10: Análisis factorial dimensión 2 del cuestionario previo	47
Tabla 11: Análisis factorial dimensión 3 del cuestionario previo	48
Tabla 12: Análisis de componente rotado Varimax de la dimensión 3 del cuestionario previo	48
Tabla 13: Análisis factorial de dimensión 4 del cuestionario previo	49
Tabla 14: Análisis factorial de dimensión 5 del cuestionario previo	49
Tabla 15: Análisis factorial de dimensión 6 del cuestionario previo	50
Tabla 16: Análisis de componente rotado Varimax de la dimensión 6 del cuestionario previo	51
Tabla 17: Análisis factorial para el cuestionario tras finalizar las prácticas	52
Tabla 18: Estadísticos descriptivos para la dimensión 2: <i>Expectativas ante las prácticas</i>	53
Tabla 19: Estadísticos descriptivos para la dimensión 3: <i>Cómo enfrente las prácticas: mi motivación</i>	56
Tabla 20: Estadísticos descriptivos para la dimensión 4: <i>Actitudes ante las prácticas</i>	59
Tabla 21: Estadísticos descriptivos para la dimensión 5: <i>Percepción de competencia</i>	61
Tabla 22: Estadísticos descriptivos para la dimensión 6: <i>Ante dificultades...</i>	64
Tabla 23: Estadísticos descriptivos para la dimensión <i>Valoración Global</i> del cuestionario posterior	67

Gráficos

Gráfico 1: Porcentajes para la variable <i>sexo</i>	29
Gráfico 2: Porcentajes para la variable <i>grupo de clase</i>	29
Gráfico 3: Porcentajes para la variable <i>¿te consideras buen estudiante?</i>	30
Gráfico 4: Porcentajes para la variable <i>calificación media hasta 3º curso</i>	30
Gráfico 5: Porcentajes para <i>centro de prácticas durante el curso 2015-16</i>	31
Gráfico 6: Porcentaje para la <i>valoración de las prácticas durante el curso 2015-16</i>	32
Gráfico 7: Porcentajes para <i>centro de prácticas asignado para el curso 2017</i>	33
Gráfico 8: Porcentajes para la <i>comparativa de destinos elegidos como centros de prácticas (3º y 4º curso)</i>	33
Gráfico 9: Porcentajes para <i>campo profesional de la Pedagogía al que te gustaría dedicarte</i>	35
Gráfico 10: Porcentajes para <i>nivel de compromiso con las prácticas de 4º curso</i>	36
Gráfico 11: Puntuaciones medias de la dimensión 2: <i>expectativas ante las prácticas</i>	54
Gráfico 12: Porcentajes de la dimensión 2: <i>expectativas ante las prácticas</i>	55
Gráfico 13: Puntuaciones medias de la dimensión 3: <i>cómo enfrente las prácticas: mi motivación</i>	57
Gráfico 14: Porcentajes de la dimensión 3: <i>cómo afronto las prácticas: mi motivación</i>	58
Gráfico 15: Media de la dimensión 4: <i>actitudes</i>	59
Gráfico 16: Porcentajes de la dimensión 4: <i>actitudes</i>	60
Gráfico 17: Media de la dimensión 5: <i>percepción de competencia</i>	62
Gráfico 18: Porcentajes de la dimensión 5: <i>percepción de competencia</i>	63
Gráfico 19: Media de la dimensión 6: <i>si cuando empiece las prácticas encuentro dificultades para conseguir mis objetivos...</i>	65
Gráfico 20: Porcentaje de la dimensión 6: <i>si cuando empiece las prácticas encuentro dificultades para conseguir mis objetivos...</i>	66
Gráfico 21: Media de puntuaciones del cuestionario tras las prácticas: <i>valoración Global</i>	68
Gráfico 22: Gráfico 22. Porcentajes de <i>valoración global</i>	68

Figuras

Figura 1: <i>Esquema-síntesis del marco teórico (Elaboración propia)</i>	26
---	----

*En el siguiente trabajo se ha utilizado el masculino con valor genérico, mediante términos que designan colectivos o grupos, de manera que se englobe a la pluralidad de personas que aquí se mencionan y/o participan.

1. Introducción

1.1 Resumen

El propósito fundamental de este Trabajo Final de Grado es conocer el valor formativo que los estudiantes universitarios dan a sus prácticas externas. Para ello se ha utilizado una metodología cuantitativa con un diseño descriptivo tipo *survey*. La población objeto de estudio la componen 183 estudiantes del grado de Pedagogía (4º curso). Se utilizó un cuestionario *ad hoc* previo al inicio de las prácticas y otro post al término de éstas. Al cuestionario previo respondieron 119 personas, y al cuestionario posterior 100. Los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS (versión 24). En el cuestionario previo se recogió información sobre las expectativas, motivación, actitud, autopercepción de competencia y propuestas de afrontamiento ante las dificultades encontradas. En el cuestionario post se obtuvo información sobre el nivel de satisfacción global y de compromiso durante las prácticas, así como con la profesión de pedagogo. Los resultados muestran un nivel alto de engagement al inicio de las prácticas, destacando la motivación interna, una actitud de compromiso y una autopercepción de competencia positiva. Además, el nivel de satisfacción al finalizar la experiencia formativa es alto y los estudiantes se encuentran *engaged* como pedagogos. Las conclusiones extraídas refuerzan la idea sostenida en otros estudios sobre la importancia de las prácticas para favorecer la inserción laboral de los titulados universitarios.

Palabras clave: engagement, prácticas externas, formación universitaria, inserción laboral, aprendizaje profesional.

Abstract

The fundamental purpose of this Final Degree Project is to know the formative value that university students give to their external practices. Therefore, it was used a qualitative methodology with a descriptive design type survey, specifically it was used the questionnaire *ad hoc* previously the practices began and another questionnaire when the practices finished. The sample of the study was constituted by 183 fourth year students of the Pedagogy degree. The population who participated in the previous questionnaire was 119 people, in the subsequent questionnaire it was 100

participants. The data was analysed with the statistical program SPSS (version 24). In the previous questionnaire, it was collected information about expectations, motivation, attitude, self-perception of competence and proposals for dealing with difficulties. The subsequent questionnaire obtained information about the level of overall satisfaction and commitment during the practices, as well as with the profession of pedagogue. The results show a high level of commitment at the beginning of the practices, highlighting the internal motivation, an attitude of commitment and a self-perception of positive competence. In addition, the satisfaction is high at the end of the practices experience and the students are committed as pedagogues. The conclusions drawn reinforce the idea supported in other studies on the importance of the practices to favor the labor insertion.

Key words: engagement, internship, university training, labour insertion, professional learning.

1.2 Origen y justificación del estudio

El interés por comprender mejor el ámbito formativo de las prácticas externas nace de la reflexión sobre el carácter multidisciplinar que debe definir al alumnado tras sus estudios universitarios. Actualmente, las políticas educativas apuestan por trabajadores dedicados a su tarea, eficientes y eficaces en sus escenarios de actuación, en definitiva: se busca autonomía y autosuficiencia de cara a nuevos retos. Gracias a esta investigación, se hace posible profundizar en el papel que juegan las prácticas externas como contexto de formación. Éstas pueden ser consideradas como el trampolín que permite al alumnado alcanzar una visión realista, accesible y representativa del papel que puede, y quiere, desempeñar como profesional.

Existen varios elementos que conforman la base sobre la que se articula este trabajo, por lo que es importante conocer desde dónde partimos. Por un lado, la vinculación con la actividad profesional es, al hilo de la argumentación anterior, lo que da forma a un trabajador eficaz y satisfecho con su labor. Por otro lado, el engagement o compromiso es un elemento a través del cual el estudiante se posiciona ante ese trabajo mencionado anteriormente: la experiencia de prácticas. Finalmente, se hace necesario ahondar en la conexión establecida entre ambos elementos mencionados, lo cual sería la razón de ser de este estudio dado el vacío existente en la literatura.

Actualmente la vinculación con la actividad profesional es considerada una de las piezas clave para el bienestar de la persona. Por este motivo, desde esta investigación se pretende indagar en cómo el estudiante crea un vínculo emocional con sus prácticas, intentando relacionarse con el ambiente, aprendiendo, así como mejorando su competencia profesional. Estudios recientes (Coates, 2005; Extremera, Durán y Rey, 2007; Lorente y Vera, 2010; Maguire, Egan, Hyand y Maguire, 2016; Martínez y Salanova, 2003; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005) en el ámbito de las organizaciones y la psicología, prestan especial atención a fortalecer el engagement del individuo con la que es y/o será su futura profesión, tratándose de una de las prioridades actuales para los sistemas educativos.

En relación a ello, aparece aquí el *engagement* o compromiso como el constructo que abarca factores propios del estudiante: motivación, expectativas, actitudes y autopercepción de competencia. Estos sirven de guía al alumnado en este

momento de su vida académica, y gracias al engagement generado el sujeto se mostrará como buen profesional durante su intervención en la institución de acogida.

En este entorno profesionalizante se brinda la oportunidad de crear vínculos con el contexto laboral. Por este motivo, resulta interesante obtener información concisa que permita conocer si el estudiante se reconoce a sí mismo como una persona dedicada a sus tareas y preparada para abordarlas.

Finalmente, diremos que en los últimos años se han generado multitud de estudios sobre las prácticas externas de las titulaciones de grado, así como sobre el estado emocional del alumnado en el marco de la Educación Superior; no obstante, son escasos los trabajos que relacionan estos dos elementos. Es por ello por lo que a través de este estudio se busca dar lugar a mejoras hacia el mismo proceso de inmersión pre-profesional, es decir, qué aspectos pueden modificarse o mejorarse de cara a futuras experiencias.

En suma, el hilo argumental que guía la investigación es el siguiente: el estudiante, que emprende sus prácticas, posee una motivación inicial. Ésta se encuadra en un contexto que genera unas expectativas, a lo que también llamaríamos *background* de la experiencia. Estos elementos, interrelacionados, se ponen en marcha gracias al desarrollo de una serie de actividades que pueden generar en el alumnado: dificultades, beneficios y diversos estados emocionales que deben gestionarse. Se forma así una percepción del ambiente de aprendizaje otorgando niveles de satisfacción y bienestar. Esto desencadena en un nivel de engagement con la actividad profesional hacia la que el estudiante se orienta, que será determinante para el futuro desarrollo de ésta.

1.3 Definición del problema de investigación

Actualmente, y apoyándonos en la introducción, diremos que la comunidad educativa, y en general la sociedad, presencia la entrada al mercado laboral de egresados universitarios. Este colectivo, formado y preparado “para pasar a la acción”, se encuentra en aras de promocionar como profesionales especialistas, poniendo en práctica competencias y conocimientos interiorizados previamente (Colás, González y Reyes, 2015; Llanes, 2013).

El alumnado encuentra en esa formación académica uno de los elementos que mayor acercamiento al campo laboral le proporciona la Universidad: las prácticas curriculares externas. Y concretamente, serán las prácticas de su último año como estudiante las que le aporten un enfoque más cercano a la realidad profesional del momento (Rodríguez y Ordóñez, 2012; Sotomayor-Echenique, Coloma, Parodi, Ibañez, Cavada y Gysking., 2013).

El problema de investigación que en este trabajo abordamos es la percepción del alumnado sobre el valor formativo de sus prácticas externas para la inserción profesional. Para obtener información relevante y actual sobre esta cuestión, se hace necesario indagar en el constructo engagement (López-Alonso, López-Aguado, Fernández, Liébana y Gutierrez, 2016; Schaufeli, Salanova, González-Román y Bakker, 2002), el cual actúa como elemento de unión entre los estudiantes y sus prácticas. A raíz de esa conexión generada, se posibilitaría conocer si dicha experiencia formativa prepara al alumnado para ejercer su profesión, mediante las competencias y habilidades que demanda el mercado laboral actual (Arquero, Fernández, Hassall y Joyce, 2015; Coates, 2005; González y Reyes, 2015; Reyes, 2016; Salvador, Argos, Ezquerro, Osoro y Castro, 2011).

A partir de las implicaciones teóricas formuladas por Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó en su investigación (2009), deben identificarse los factores relacionados con el engagement frente a las prácticas, como son la satisfacción con el ambiente de trabajo, la motivación, la autoestima y la percepción de autoeficacia. Los resultados de este trabajo nos sugieren que a mayor nivel de engagement, mayor calidad presentarán las tareas ejecutadas (Houston y George-Jackson, 2012; López Alonso *et al.*, 2016; Schaufeli *et al.*, 2002).

A raíz de este planteamiento, podemos indagar en las variables que acotan el propósito principal de este trabajo, posibilitando así responder a los interrogantes que guían la investigación: ¿cómo es el nivel de engagement que los estudiantes presentan? Y si así fuera, ¿cómo se ha generado ese compromiso con sus prácticas? ¿Ha respondido la experiencia a lo que demandaba el alumnado?

A pesar de que la realización de las prácticas externas, específicamente en contextos educativos, debe ofrecer la oportunidad de desarrollar herramientas técnicas generadas durante la formación académica, no se ha encontrado una línea de

investigación y/o acción donde se indague en ese valor formativo que para el alumnado tiene dicha experiencia, en relación con su inserción laboral futura. Para apoyar el papel tan relevante que juegan las prácticas externas, Llanes (2013) presenta el siguiente argumento para entender la problemática que nos ocupa:

El conocimiento de la relación que se establece entre el mercado laboral y la formación universitaria se hace imprescindible, y más si consideramos que la transición laboral constituye uno de los procesos vitales más importantes en la configuración del joven adulto (2013:683).

Esto mismo nos hace replantearnos, dado que la literatura (ANECA, 2009; Arias, 2014; Gomariz, Fuentes y Ayala, 2013; Llanes, 2013; Thompson, 2016) otorga tantos beneficios a la realización de las prácticas externas, cuál es el valor que los propios estudiantes dan a sus prácticas y si, durante la duración de éstas, han investigado en su contexto, explorándolo, adaptándose a él y planteando posibles soluciones a los interrogantes diarios que acontecen (Arias, 2014).

El papel de la Universidad sobre esta cuestión debe ser receptivo, ante demandas y posibles propuestas de cambio y mejora, así como activo, en cuanto a la creación de nuevos horizontes profesionales. Actualmente se ve necesario, tal y como apunta Coates (2005), que la Universidad promueva que el mismo alumnado interactúe con su entorno y las posibilidades que éste le ofrece hacia un aprendizaje significativo en su especialidad formativa. Este hecho plantea conocer qué elementos fomentan la capacidad de reflexión crítica del estudiante hacia lo que considera una buena educación. Lograr que el alumnado se encuentre absorbido por sus estudios, en el sentido positivo de la palabra, y que manifieste interés hacia éstos depende en gran parte de los profesionales de la educación. De hecho, según Arquero *et al.* (2015), son esos profesionales quienes necesitan tener en consideración que el engagement generado en los estudiantes, durante el desarrollo de sus competencias profesionales, es uno de los principales indicadores de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Arquero *et al.*, 2015; Coates, 2005).

2. Marco teórico y revisión de la literatura

Tal y como se describía anteriormente, el presente estudio se apoya en la extensa bibliografía que relaciona dos conceptos fundamentales para esta investigación: por un lado, el ámbito curricular de las prácticas externas como espacio de desarrollo de competencias profesionales y apertura al ámbito laboral. Por otro lado, el engagement, un constructo que asocia diversos factores como la motivación, las actitudes o la autopercepción de competencia, entre otros.

En primer lugar, se desarrolla en el marco teórico qué rol juegan las prácticas externas como oportunidad de profesionalización para el alumnado. A continuación, se desarrollará el concepto de engagement y las diversas variables anteriormente mencionadas. Surge la necesidad de abordarlas por el interés de conocer el entramado de factores que generan engagement previamente a las prácticas, y cómo esto es gestionado por el estudiante, elemento vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.1 Marco teórico

2.1.1 El valor formativo de las prácticas curriculares

Las prácticas curriculares, basándonos en Thompson (2016), conformarían un período corto, pero estratégicamente diseñado para que el estudiante se enriquezca académicamente, convirtiéndose en una de las mejores formas de acercar al alumnado la posibilidad de evaluar la dirección de su vida profesional. Al mismo tiempo, posibilitarían obtener la experiencia previa necesaria para emprender un nuevo rol en su puesto de trabajo.

Una serie de factores, entre los que se encuentra el haber vivenciado unas prácticas curriculares, se corresponden, según la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2009), con un enfoque positivo hacia la inmersión laboral del estudiante. De este modo, las prácticas externas favorecen la trayectoria profesional que el alumnado se plantea una vez finaliza sus estudios. La adquisición de competencias válidas y útiles para la realidad educativa del momento, se hace posible gracias a la experiencia previa con el mundo laboral (Rodríguez y Ordóñez, 2012). A

pesar de que las condiciones en las que se producen las prácticas no se corresponden con las circunstancias reales de empleabilidad, la amplitud de miras y la experiencia adquirida durante las prácticas facilita al alumnado su reflexión hacia lo que ha aprendido y lo que requiere poner en marcha en un futuro cercano como egresado.

Entendemos las prácticas externas como la oportunidad de comprobar la unión entre teoría y práctica dentro de una especialidad formativa (Murphy, Folgueiras y Mannix, 2016). La importancia de esta experiencia radica en la conexión entre el conocimiento teórico, las habilidades y competencias en el contexto de acción, y cómo influye esto en la capacidad de aprendizaje del sujeto (Thompson, 2016). De este modo, los estudiantes consolidan, durante sus segundas prácticas curriculares, cuál es el plan de acción a seguir, y de qué forma su nivel de empleabilidad aumenta. Estas competencias profesionales se amplían gracias a las mejoras integradas en las propias habilidades durante esta nueva experiencia (Murakami *et al.*, 2009:14, en Thompson, 2016; Rodríguez y Ordóñez, 2012). A partir de la investigación llevada a cabo por Thompson (2016) en relación a las prácticas curriculares con estudiantes de educación, el alumnado participante subrayó determinadas áreas que afirmaron haber optimizado tras sus prácticas, como las habilidades comunicativas, conocidas también como *competencia interpersonal*. Los estudiantes también destacaron la organización del contexto de prácticas, sus relaciones con los compañeros, el apoyo recibido y sus preferencias en cuanto al qué hacer en el lugar de acogida.

Este aprendizaje que aquí se describe ayuda a complementar las relaciones sociales en un contexto de trabajo ya creado, que el mismo estudiante no ha elegido pero que puede adaptar en cierto modo a sus necesidades formativas (Lorente y Vera, 2010:18). La idea se refuerza desde York (2010, en Thompson, 2016), cuando postula que la importancia de los procesos metacognitivos de esa práctica pedagógica conlleva a su vez la mejora de la percepción de autoeficacia en el estudiante. Enfrentarse a un nuevo escenario y a retos específicos, relacionados con sus experiencias de aprendizaje anteriores, genera en el estudiante proactividad y compromiso. Esto último se refleja en su capacidad resolutoria ante un conflicto, y le lleva a la autorregulación en el propio aprendizaje de cara a futuras experiencias similares (Thompson, 2016).

El estudio de Thompson (2016), con un enfoque cualitativo, en relación a la percepción de los estudiantes sobre sus destinos de prácticas, nos permite concluir que la experiencia brinda al alumnado una serie de emociones y vivencias que conectan directa e implícitamente con el compromiso hacia su profesión. En suma, gracias a esta experiencia formativa previa, la integridad del alumnado y su identidad toman una dirección más concisa y clara hacia el proyecto como profesional que quiere desarrollar en esta transición al empleo (Bennet, 2008, en Thompson, 2016).

2.1.2 Engagement con los contextos de prácticas

A partir de los planteamientos previos, en este epígrafe abordaremos otro aspecto nuclear de nuestro trabajo: el engagement. Este constructo relaciona al alumnado con la autopercepción de eficacia a partir del esfuerzo forjado durante sus prácticas. No se trata, por tanto, de una percepción aislada en el tiempo, de corta durabilidad, puntual y/o efímera hacia un hecho concreto (Reyes, 2016; Schaufeli *et al.*, 2002:72, en Salanova y Llorens, 2008), sino que el estudiante se percibirá autoeficaz, y por consiguiente comprometido, a partir de la satisfacción por el trabajo bien hecho. Esto proporciona el entusiasmo necesario para afrontar nuevos retos prestando dedicación a la consecución de dichos objetivos; ya que éstos se sitúan en las prácticas curriculares, un espacio de formación en el que los estudiantes dedican meses a aprender a ser profesionales (Schaufeli y Bakker, 2004, en Ventura, Llorens y Salanova, 2006)

Para comprender qué factores surgen y evolucionan antes y durante las prácticas, debe definirse el constructo de engagement. Para dicho propósito, nos valdremos de las tres dimensiones que lo componen y que Salanova *et al.* describen (2000, en Extremera, Durán y Rey, 2007; Salanova *et al.*, 2005, en Extremera, Durán y Rey, 2007; Schaufeli *et al.*, 2002): vigor, dedicación y absorción. Aplicado al contexto de prácticas externas que aquí nos ocupa, el vigor es la energía que el alumnado manifiesta en su institución de acogida y que, a su vez, enlaza con el esfuerzo hacia posibles tareas. Asimismo, la dedicación conlleva implicación, entusiasmo por el desafío que se presenta. Finalmente, la dimensión de absorción se vincula con un elevado nivel de concentración en su desempeño, mostrando interés por finalizar

dicha actividad mediante la persistencia y la dedicación, aspectos directamente relacionados con las anteriores dimensiones.

Una de las definiciones de engagement aportada por Schaufeli *et al.*, (2002:73, en López-Alonso *et al.*, 2016) lo concibe como un estado mental de carácter positivo, en relación a la acción que desarrolla el sujeto. Interrelacionados de manera muy estrecha con las tres dimensiones que constituyen este constructo aquí expuesto, encontramos que de esa sensación positiva nacen la iniciativa y la implicación en las tareas. Estos elementos nos llevan a suponer que el alumnado que está *engaged* con su trabajo se involucra en su contexto y propone alternativas que le empujan a actuar. Bajo esta premisa, tendrá mayores posibilidades de obtener un óptimo rendimiento durante su formación académica externa propuesta desde la Universidad (López-Alonso *et al.*, 2016).

2.1.3 Factores generadores de engagement antes de las prácticas: motivación, expectativas, actitudes y autopercepción de competencia

El estado previo del alumnado, a nivel emocional y académico, no es algo que pueda evidenciarse a primera vista. Por ello, existen una serie de factores que, previamente a las prácticas, nos proporcionan información sobre el engagement con el que el alumnado se enfrenta a esa experiencia formativa.

Tal y como diversos autores postulan (Cotton *et al.*, 2002, en Salanova, *et al.*, 2009; Houston y George-Jackson, 2012; McInnis, 2001, en Salanova *et al.*, 2009), cuanto más comprometidos se encuentren los estudiantes con su contexto social y académico, mayor satisfacción experimentarán en su dinámica diaria como estudiantes. Por tanto, diremos que con un mayor nivel de engagement, la probabilidad de completar exitosamente esta formación pre-profesional es alta. De hecho, factores mencionados por Pascarella y Terenzini (2005, en Houston y George-Jackson, 2012) como la retentiva o la persistencia, se verán acentuados por esa dirección positiva de la propia motivación.

2.1.3.1 La motivación

Abordar la motivación es una de las premisas básicas para entender en profundidad qué papel juega el engagement en nuestro marco de referencia. Un factor clave que el alumnado manifiesta hacia la tarea que desempeña es su motivación, por lo que el compromiso con la formación a recibir variará en función del grado de motivación que el alumnado posea a la hora de enfrentarse a ella, y si ésta es una motivación interna o externa (Heikkilä y Lonkka, 2006).

Bajo la concepción que Salvador y Osoro (2013) comparten, la motivación viene dada en parte por los enfoques de aprendizaje. Se trata de modalidades o estilos a la hora de aprender, y esencialmente se hará una distinción entre dos tipos: enfoque profundo y enfoque superficial. Ambos casos engloban la orientación a la acción en el aula, así como las estrategias empleadas en la consecución de objetivos. Cada una de estas partes implica además la conexión directa con los resultados obtenidos a posteriori, sin que ello asegure que el alumnado mantenga un enfoque profundo o superficial en todo momento. Así, el estudiante enfrentará el aprendizaje durante las prácticas modulando la intensidad del enfoque en función de la tarea frente a la que se sitúe, dirigiendo su motivación en base a sus objetivos (Ezquerro *et al.*, 2012, en Salvador y Osoro, 2013). La literatura acerca de este tema constata que adoptar un enfoque profundo está fuertemente ligado al éxito académico, lo que es debido a los recursos y herramientas que el alumnado es capaz de desarrollar (Abalde *et al.*, 2001; Heikkilä y Lonkka, 2006).

Existen diversos elementos que, a partir de esta investigación, consideramos influyen también decisivamente en la generación de engagement y que tienen relación con la motivación. Nos apoyamos en Colás, González y Reyes (2015) quienes, basándose en la clasificación que ya estableció Windham (2005), aportan un conjunto de factores que de manera interrelacionada tienen un impacto en el engagement dentro del aula: la exploración, la relevancia y afrontar retos intelectuales. La *exploración*, definida por los anteriores autores como *oportunidades de aprendizajes autodirigidos (...) que le posibiliten crear experiencias de aprendizaje significativas* (Colás, Reyes y Contreras, 2015:6), facilitarían al alumnado, en nuestro contexto, la posibilidad de gestionar el entorno y los recursos que éste le ofrece. Otro de los elementos a destacar es la *relevancia* de dichas experiencias para la generación de

engagement. En relación a esto diremos que es importante fomentar en el estudiante su percepción de utilidad en la institución de acogida para fomentar una motivación interna. Consideramos que esto se hace posible al llevar experiencias concretas, como la resolución de problemáticas cercanas a su rol profesional, a la vida cotidiana del alumnado, y, por consiguiente, a su futuro laboral (Taylor y Parsons, 2011). Finalmente, cabe mencionar el factor *afrontar retos intelectuales*, en relación a otorgar desafíos que lleven a poner en práctica conocimientos adquiridos frente a inconvenientes o tareas encomendadas. Con este procedimiento, que es labor de los tutores profesional y académico de manera conjunta, podrían aumentarse las posibilidades de obtener apertura al cambio y a la mejora por parte del estudiante, así como un mayor vínculo con su tarea antes de comenzar las prácticas.

Tomamos por tanto como referencia que apoye este punto la afirmación de Ryan y Deci (2000, Arquero *et al.*, 2015) sobre la motivación interna como indicador de la tendencia de un sujeto hacia los retos (2015:9). Esta característica del alumnado fomenta la capacidad analítica para su aprendizaje y afrontar errores. Es esta tendencia la que hace que el aprendizaje se realice por la satisfacción en sí misma de haber participado en una determinada acción.

En suma, poseer a priori un vínculo motivacional interno con las prácticas deriva, al mismo tiempo, en energía y eficacia profesional y una predisposición positiva en el contexto laboral simulado.

2.1.3.2 Las expectativas ante las prácticas

Relacionado con la motivación, diremos que el estudiante manifiesta una predisposición y unas expectativas previas a este periodo formativo. A través de los estudios revisados, diremos que estas expectativas ya generan engagement. El compromiso previo se manifiesta en el papel que el alumnado juega para la empresa o institución en la que se encuadran sus prácticas externas (Colás, Reyes y Contreras, 2015).

Siguiendo a Biggs (1993, en López-Alonso *et al.*, 2016), el aprendizaje del alumnado, en nuestro caso, es fruto de la interrelación entre la motivación previa (generada en gran parte por una predisposición positiva a la acción), las estrategias y herramientas que ha aplicado, y el rendimiento, traducido en logros. Estos logros, u

objetivos conseguidos durante el grado, generan unas expectativas previas a las prácticas, y le motivan a continuar “enganchado” a futuras tareas. Al experimentar el alumnado un estado de dedicación y colaboración en su contexto, el posible cansancio se asocia con el logro alcanzado (Bakker, 2009). Una cuestión interesante que abordan Hobfoll *et al.* (2003, en Ídem, 2009) es la capacidad del alumnado para incidir positivamente en su entorno formativo de manera exitosa, dado un elevado nivel de engagement. Desde esta perspectiva, se genera, en buena parte, gracias a unas expectativas positivas, la habilidad para gestionar los propios recursos y la autorregulación de las emociones durante la acción (Bakker, 2009; Colás, Reyes y Contreras, 2015).

En síntesis, diremos que la creación de unas expectativas que lleven al alumnado a la acción es de importancia capital si hablamos de un aprendizaje fructífero. Diversas implicaciones teóricas formuladas por Salanova *et al.*, en su investigación (2009), nos llevan a identificar positivamente factores correlacionados con el engagement frente a las prácticas, entre los que se destacan las expectativas de obtener satisfacción con el ambiente de trabajo. Por ello, concluimos que al encontrarse el estudiante altamente *engaged* con sus tareas, presentará mayor calidad en la ejecución de éstas (Reyes, 2016; Schaufeli y Bakker, 2004, en Salanova, Schaufeli *et al.*, 2009:3).

2.1.3.3 Autopercepción de competencia

Una vez revisadas la motivación y las expectativas, hablaremos de otro factor como es la autopercepción de competencia. Un estudio significativo en este área llevado a cabo por Rothmann y Storm (2003, en Bakker, 2009) reveló que la percepción de autoeficacia, la organización previa a la realización de las tareas y una alta autoestima eran indicadores que contribuían a generar en el individuo engagement en su puesto de trabajo. En el entorno académico, este hecho provoca en el contexto de prácticas un gran impacto formativo para el alumnado, y al mismo tiempo fortalece sus competencias profesionales.

Gracias a esa autoeficacia percibida se da lugar a una serie de elementos no sólo importantes para la institución de acogida, en términos de productividad, sino también para el individuo en formación tal y como antes se mencionaba. Como

ejemplo tomamos los factores mencionados por Salanova y Llorens (2008:65) tales como la satisfacción laboral, el compromiso con la institución o la baja intención de abandono y desempeño con respecto a posibles retos profesionales. Esa percepción de competencia se produce, en gran parte, gracias a la *vinculación psicológica* (Ídem, 2008:65) que el estudiante genera con su labor. Ser competente y sentirse partícipe del trabajo bien hecho incide positivamente en relación al vigor, la dedicación y la absorción que manifieste el estudiante.

La investigación realizada por Extremera, Durán y Rey (2007), apoyada en las evidencias de otros autores, postula en esta línea que es constatable la influencia del engagement sobre el óptimo desarrollo académico en el alumnado. En relación a la motivación y la autoeficacia, el estudio llevado a cabo por Ventura, Llorens y Salanova (2006) nos muestra que cuanto mayor es el nivel de autoeficacia percibida por el sujeto en su medio de trabajo, mayor será la percepción de autonomía en cuanto a una determinada tarea, y por consiguiente más desarrollará las dimensiones que componen el concepto de engagement.

2.1.3.4 Actitudes

Por tanto, en relación a las expectativas y la percepción de competencia, diremos que es importante la existencia de coherencia entre lo que el estudiante espera encontrar (expectativas) y lo que realmente le demanda la situación. Si este proceso está en armonía, se genera bienestar que dirige la motivación inicial hacia una actitud positiva y emprendedora.

Una actitud a la que el alumnado suele dar protagonismo en este ámbito de prácticas es la iniciativa, o más concretamente la proactividad. La iniciativa personal posee un carácter decisivo al situar al alumnado como agente de cambio, ya sea ante dificultades o ante nuevos retos. El docente, o en nuestro caso los tutores académico y profesional, aportan significativamente a este proceso dándole la posibilidad al estudiante de contribuir con su acción, de forma que éste experimenta la satisfacción que deriva de sus propuestas. Ese compromiso enlaza con el sentimiento de eficacia al llevar a cabo un cometido específico, así como al compartir experiencias con su entorno más próximo (Hernández, Silveira y Moreno, 2015; Salvador y Osoro, 2013).

Consecuentemente, una actitud de apertura al cambio se enlaza a priori con el engagement del estudiante al jugar éste un papel proactivo en su entorno de acción. Para ello se precisa de autonomía en el contexto de aprendizaje en el que se interactúa con docentes y grupo de iguales (Deci y Ryan, en Hernández, Silveira y Moreno, 2015; De la fuente, Pichardo, Justicia y Berbén, 2008); de hecho, a partir de algunos estudios, entre los que destacamos el de Hernández, Silveira y Moreno (2015), la autonomía en el aula, así como la que pueda desarrollarse en otros ámbitos posteriormente, es uno de los factores que suele subrayarse por el estudiante.

Según Greenhaus y Callanan (1994:25-26, en Do Céu y Rodríguez, 2010), hay una serie de comportamientos estratégicos que guían la formación académica del estudiante a través del aprendizaje de una serie de actitudes. Éstas facilitan la consecución del proceso y pueden atribuirse al período de prácticas que aquí nos concierne; ejemplo de algunas de estas conductas son la proactiva intervención en la tarea. Como ya mencionábamos antes, al existir una predisposición positiva a la acción, el proceso se orienta a la toma de decisiones previniendo posibles contratiempos. En segundo lugar, para adoptar una actitud eficiente se requiere poner en juego las competencias pertinentes con respecto a la tarea encomendada. De este modo, la incidencia directa del alumnado posibilita que se haga un correcto uso de los recursos que le ofrece el entorno, y lograr así los objetivos propuestos. Y, por último, el desarrollo de la capacitación del sujeto se entiende desde este enfoque gracias a la actitud de participación en las interacciones sociales, sucedidas en su contexto formativo, como las relaciones entre iguales ya antes mencionadas.

2.1.4 Experiencias formativas previas a las prácticas: adopción de un enfoque

Otro elemento importante de cara a la realización de las prácticas son las experiencias formativas previas que experimentan los estudiantes. Siguiendo la línea de Woolfolk y Burke (2005, en Sotomayor-Echenique *et al.*, 2013), durante los cuatro años que el grado tiene de duración, el alumnado desarrolla una opinión crítica acerca de la formación recibida de cara a su salida al mercado laboral. Aquí encontramos dos elementos, por un lado, el proceso de aprendizaje, que depende en gran medida de

factores internos propios del alumnado, y por otro lado el proceso de enseñanza basado en una metodología concreta por parte de los docentes (García Berbén, 2005). Diremos por tanto que esta formación previa es determinante para generar engagement antes y durante la propuesta de prácticas. De hecho, esta construcción progresiva que el alumnado realiza va acompañada de un sentimiento de *confianza*, en palabras de Woolfolk y Burke (2005, en Sotomayor-Echenique *et al.*, 2013) hacia el grado de competencia con respecto a su profesión.

Desde hace unos años, se pone de manifiesto que el engagement debe ser concebido desde una perspectiva que se base en la construcción de métodos de enseñanza atractivos y cercanos al alumnado; por otro lado, el engagement también se entiende como la dotación de herramientas y estrategias para el estudiante. Éstas últimas sirven para, en el campo de acción-aula, saber qué habilidades y recursos son útiles para comprender algo, independientemente de la temática que se establezca (Parsons y Milton, 2009, en Colás, González y Reyes, 2015). Se extrae de aquí que el concepto de engagement va más allá de la eficacia y la productividad del alumnado en términos académicos; nos encontramos ante un elemento cambiante que se adaptará a los objetivos que el sujeto se marque, en este caso relacionados con las prácticas.

Por tanto, las experiencias formativas previas tendrán conexión con la percepción de autoeficacia que el estudiante manifieste puesto que, una vez reciba formación específica, desarrollará unas expectativas hacia lo que es capaz de lograr exitosamente. Si esa autoeficacia es alta, el sujeto tenderá a fijar unas metas altas, y su nivel de consecución de logros estará relacionado con un mayor grado de motivación e implicación (Bandura, 2003, en Sotomayor-Echenique *et al.*, 2013; Zalazar-Jaime, Cupani y De mier, 2015).

La investigación que una amplia variedad de países europeos llevó a cabo en 2003 en relación a los enfoques de aprendizaje, (conocidos por su terminología inglesa como *Student Approaches to Learning*: informe SAL), puso de manifiesto que existe una relación entre el enfoque de aprendizaje que el alumnado selecciona, en función de un contexto y unas circunstancias determinadas, y los resultados académicos que obtiene, sin importar el sistema educativo y el marco cultural del sujeto (Abalde *et al.*, 2001; Muñoz y Gómez, 2005).

Una consideración de peso en la cuestión del engagement, es entender que adoptar un enfoque, ya sea superficial o profundo, en relación a la predisposición hacia el aprendizaje, conllevará la puesta en práctica de estrategias cognitivo-conductuales específicas y diferentes entre sí. Dichas estrategias inciden a posteriori en la motivación para continuar con la tarea, y dirigirán al sujeto hacia unas altas expectativas de logro (García Berbén, 2005).

De este modo, queda constancia de la importancia que la motivación y el enfoque de aprendizaje poseen de cara a generar determinadas actitudes y conductas. Y en relación a éstas últimas, hablaremos del papel que juegan cuando, el alumnado, las condiciona y moldea gracias al interés que le suscite sus prácticas. A partir de este momento, el posterior trabajo se desarrollará desde un nivel u otro de desempeño dado el enfoque que adopte el estudiante (Duff *et al.*, 2004; Heikkilä y Lonkka, 2006). Este hecho nos lleva a considerar que una buena interrelación entre motivación, enfoque de aprendizaje y actitud posibilita al alumnado desenvolverse exitosamente en un contexto u otro. Se lograría la adaptación a diferentes escenarios e implica, del mismo modo, que el estudiante sea consecuente con sus acciones y fije una meta u objetivo hacia el que dirigirse (Abalde *et al.*, 2001; Zimmerman, 2000, en Heikkilä y Lonkka, 2006).

En el caso de que se produzca una disonancia entre expectativa y realidad, la motivación, así como la actitud se verán afectadas y ello conllevaría la dificultad de desarrollar, con normalidad, un enfoque profundo ya interiorizado a través de experiencias previas (Heikkilä y Lonkka, 2006).

Cabe resaltar el papel del engagement en relación a cómo el estudiante gestiona su grado universitario, es decir, la forma en la que adquiere las competencias pertinentes, a lo largo de los cuatro años, para desarrollar su labor profesional a posteriori. Un buen nivel de engagement previo implica la capacidad de aprender individualmente en el rol profesional, y aflorar las potencialidades que, a la larga, mejorarán el rendimiento humano en cualquier ocupación laboral (Guichard y Dumora, 2008, en Do Céu y Rodríguez-Moreno, 2010; Oliveira, 2005, en Do Céu y Rodríguez, 2010; González y Reyes, 2015).

De hecho, los resultados de la investigación de Salanova *et al.*, (2005) confirman que, a mejores experiencias formativas previas, en términos de calidad en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, mayor nivel de engagement manifestaba la muestra objeto de estudio en el momento de análisis; esto predijo un mayor éxito académico futuro (2005:179). Esta *bidireccionalidad*, en palabras de los anteriores autores (ídem, 2005), puede hacer que el alumnado que mostró un mayor rendimiento durante el grado manifieste más nivel de satisfacción y bienestar en sus prácticas.

A partir de estudios realizados en este campo (Ramsden, 1992, en Duff *et al.*, 2004; Duff *et al.*, 2004), se reconoce que el contexto de aprendizaje, en el que se incluye el currículum, el proceso de evaluación y los métodos escogidos para desarrollarla, es el punto a partir del cual se dan las experiencias de éxito previas. Como ya decíamos, éstas dirigen, finalmente, tanto la orientación académica del estudiante como la motivación que posea a priori hacia sus prácticas. En esta línea, tomando como referencia a López-Alonso *et al.*, (2016), la influencia de estos momentos en términos de rendimiento académico, es determinante en cuanto a la adopción de un enfoque de aprendizaje. Lo que nos lleva a que, a pesar de las limitaciones del estudio citado, un estudiante que se enfrenta a sus prácticas curriculares y que ha adquirido una experiencia formativa previa enriquecedora, afrontará la nueva etapa académica con una mayor predisposición hacia el aprendizaje de competencias válidas para su futuro laboral (Cano *et al.*, 2014, y Muñoz y Gómez, 2005, todos en López-Alonso *et al.*, 2016).

Desde esta perspectiva, encontramos una triangulación entre las experiencias académicas previas a las prácticas externas, el foco o focos hacia los que el alumnado dirige su motivación, y la última arista de nuestra propuesta hasta el momento sería el enfoque de aprendizaje utilizado. Puede concluirse así que existe una correlación entre las diversas variables presentadas de manera que cualquier variación en alguna de ellas, provoca un efecto en la otra, condicionando así el valor formativo de las prácticas que tienen para el alumnado.

Si el estudiante hace frente a experiencias agradables, donde se percibe así mismo como sujeto competente, autónomo hacia la toma de decisiones, el clima generado fortalece el rigor y la dedicación que se presta a una tarea (Moreno-Murcia, Silveira, y Conte, 2013, en Hernández, Silveira y Moreno, 2015).

Esto último posibilita que el estudiante en prácticas analice e interiorice la tarea eficazmente, lo que conlleva a la larga mayor satisfacción durante el tiempo que presta

un servicio: al mismo tiempo que aprende, forma una fuerte percepción de su responsabilidad laboral (Hernández, Silveira y Moreno, 2015). Ahora bien, la percepción de autonomía no influirá positivamente en la motivación del alumnado si no se vincula a la colaboración con sus compañeros, en este caso dentro del marco profesional donde se encuadran sus prácticas (Moreno, Parra y González-Cutre, 2008, en Ídem, 2015). Además, para que la motivación sea de carácter interno, y por tanto conlleve una mayor profundización en la tarea, se considera condición *sine qua non* atender a la teoría de la autodeterminación (Vallerand 2007, en Ídem, 2015). Esta teoría nos guía para comprender hasta qué punto la autopercepción del sujeto, en términos de desempeño profesional, varía en función de si la motivación, que ha formado durante su experiencia académica, se debe a elementos externos y reforzadores (externa) o si está basada en una autoeficacia positiva, generando motivación interna.

A partir de los estudios realizados por De la fuente *et al.* (2008), se obtienen datos significativos que correlacionan el enfoque de aprendizaje profundo (dentro del modelo SAL) de la muestra objeto de estudio con un alto nivel de satisfacción con el aprendizaje recibido, y de igual forma ocurre lo opuesto en relación al enfoque superficial. Bien es cierto que, a pesar de haberse obtenido datos significativos, generalizar éstos supone entender tres variables -enfoque de aprendizaje, autorregulación y satisfacción con el aprendizaje recibido -que no siempre tienen por qué ir enlazadas. No obstante, para finalizar, diremos que el ejemplo aquí citado nos sirve para profundizar en la importancia que tiene la percepción del alumnado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje recibido previamente a sus prácticas.

2.1.5 Factores generadores de engagement durante las prácticas: hacia la futura inserción laboral

Para cerrar el marco teórico, ahondaremos en factores que generan compromiso una vez el estudiante se encuentra inmerso en sus prácticas.

El engagement se conecta, según Casuso *et al.*, (2013) con el logro académico a partir de variables contextuales, personales y educativas. De hecho, consideramos que estas variables no generarían engagement en el estudiante de manera aislada o separadas entre sí. Actualmente se ve necesario, tal y como apunta Coates (2005), que

el alumnado interactúe con su entorno y las posibilidades que éste le ofrece hacia un aprendizaje significativo en su especialidad formativa; de igual modo, esto le obliga a relacionarse en nuevos escenarios comunicativos, y le lleva a ampliar su capacidad de reflexión crítica hacia lo que considera una buena formación. Por ello, es necesario que los estudiantes se encuentren absorbido por sus prácticas, en el sentido positivo de la palabra, y que manifiesten interés hacia éstas. Así podremos asegurar que el engagement generado durante esta experiencia es un indicador clave de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad (Coates, 2005).

El engagement es un constructo que proviene de la psicología y que, tal y como Martínez y Salanova (2003) apuntan, se orienta hacia el desarrollo integral del individuo, y no hacia sus errores. En el estudio de las anteriores autoras, se obtuvo, como indicador de desempeño de tareas, la eficacia percibida por la muestra participante. Esto quiere decir que los estudiantes que se percibían como autoeficaces mostraban predisposición frente a sus tareas académicas, mostrando así una mayor madurez en sus decisiones y generando mayores expectativas ante futuros retos. Por el contrario, se observó que el alumnado que poseía un menor nivel de engagement presentaba un menor desarrollo en sus tareas. Estos resultados predicen que aquel estudiante con un mayor nivel de engagement estará mejor preparado para afrontar el paso a la vida profesional (Ídem, 2003).

Es interesante resaltar el papel que determinadas variables psicosociales como son el conocimiento del mundo laboral, la tendencia al abandono y el rendimiento académico de los futuros egresados, pueden asociarse al compromiso con su profesión (Barrios, 2015; Manzano, 2004; Martínez y Salanova, 2001, en Manzano, 2004). La variable de conocimiento del mundo laboral que Manzano (2004) analiza en su estudio, predice que el alumnado que accede a una experiencia profesional tratará de integrar competencias y habilidades que no adquirió durante su formación académica anterior. De este modo, se constata en esta investigación que el hecho de mostrar interés por conocer el entorno laboral próximo, predice de manera importante que el alumnado está comprometido con su profesión. En relación a si el rendimiento académico se encuentra correlacionado con el engagement, nos lleva a pensar que el alumnado que presenta mayor probabilidad de logro académico, establecerá un mayor

nivel de dedicación con respecto a la tarea (Martínez y Salanova, 2003; Schaufeli, Salanova, González-Roma y Bakker, 2002, todos en Manzano, 2004).

Para que el carácter formativo de las prácticas se acentúe y, por consiguiente, el resultado final sea óptimo, partimos de considerar el contexto de acción como un escenario participativo, que otorgue bastantes posibilidades al sujeto para alcanzar un aprendizaje significativo. Se necesita, al mismo tiempo, predisposición por aprender durante el proceso, en el cual es necesario sentirse inmerso. El contexto de prácticas juega aquí un papel relevante en cuanto a la motivación que el alumnado pueda llegar a desarrollar. Debemos hacer hincapié en la satisfacción con los propios logros y que éstos avances sean reconocidos, incluso enfocándolo a las continuas interacciones con el entorno en el que se dan (Deci y Ryan, 1985, en Arquero *et al.*, 2015).

Finalmente, una de las variables que mayor repercusión tiene sobre el estudiante durante sus prácticas es el feedback que reciba. Este elemento contribuye en buena parte gracias a los mensajes y señales que el sujeto recoge de su entorno: personas y experiencias significativas que refuerzan la percepción de autoeficacia, generando satisfacción y engagement con su profesión (Zalazar-Jaime, Cupani y Demier, 2015).

La figura expuesta a continuación sintetiza los puntos principales presentados con anterioridad, y nos sirve para finalizar el marco teórico.

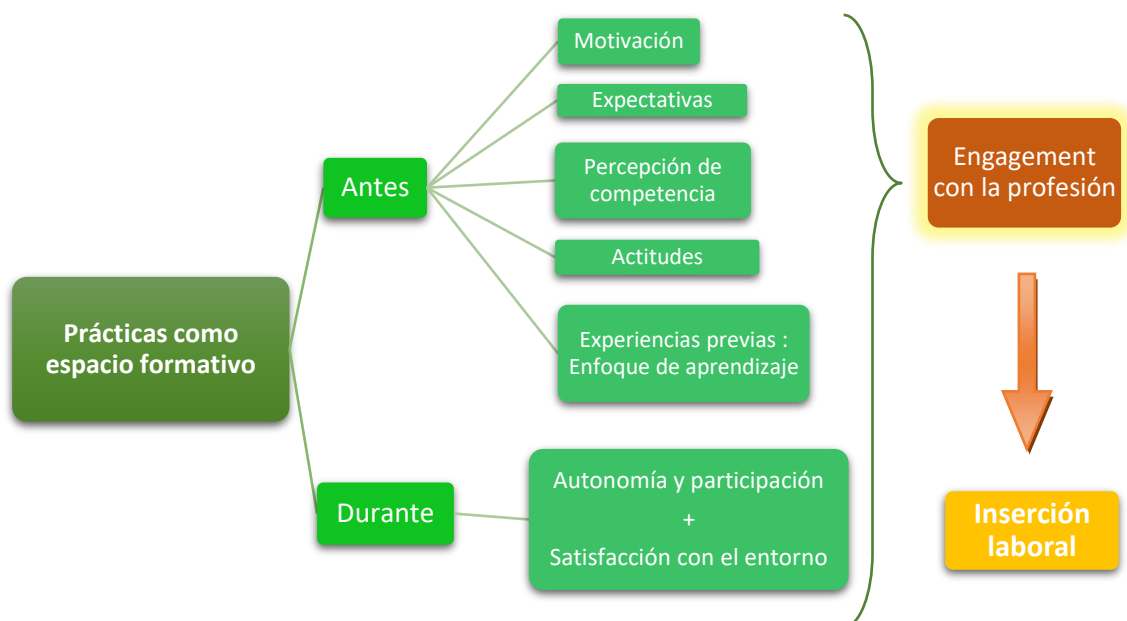


Figura 1. Esquema-síntesis del marco teórico (Elaboración propia)

3. Trabajo de campo

3.1 Contextualización del estudio

Este trabajo se ha desarrollado en la Universidad de Sevilla, y más concretamente en la Facultad de Ciencias de la Educación, por la facilidad de acceso a la población objeto de estudio. La Facultad de Ciencias de la Educación es una institución pública de enseñanza superior, donde encontramos, entre otros grados, el de Pedagogía. Teniendo en cuenta la premisa de obtener datos en tiempo real, se seleccionó como muestra de estudio al alumnado de la titulación oficial de Pedagogía sólo de 4º curso.

3.2 Hipótesis y objetivos de la investigación

La *hipótesis* que guía la investigación plantea que:

El alumnado se encuentra positivamente *engaged* con la experiencia de prácticas a priori, y al finalizar ésta el nivel de engagement con la profesión de pedagogo aumenta.

Tras la formulación de la hipótesis, se plantea el objetivo general de la investigación:

- Conocer el valor formativo que los estudiantes de Pedagogía atribuyen a las prácticas externas

A partir de este objetivo, se formulan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el nivel de engagement previo a la realización de las prácticas
- Identificar qué expectativas presentan los estudiantes previamente a las prácticas
- Conocer el tipo de motivación (interna o externa) que orienta la realización de las prácticas
- Indagar qué actitudes son predominantes ante la realización de las prácticas
- Conocer la autopercepción de competencia que el alumnado manifiesta de cara a la realización de sus prácticas externas
- Indagar en cómo el alumnado resuelve las dificultades que surgen durante el desarrollo de las prácticas externas
- Conocer la satisfacción general generada con las prácticas

- Indagar en el compromiso con la profesión de pedagogo una vez finalizadas las prácticas

3.3 Diseño metodológico

En esta sección se desarrolla la fase de diseño del estudio, incluyendo la elección del método, la definición de la población y muestra, y la descripción de las variables del estudio empírico.

3.3.1 Definición del método

La selección de la metodología de nuestro estudio se ha hecho en base a los objetivos planteados. Concretamente, es la metodología cuantitativa la que más se ajusta a este tipo de investigación, cuyo foco de interés es el análisis descriptivo y relacional-causal de las variables planteadas (Colás, Buendía y Hernández, 2009).

No obstante, dentro de la metodología cuantitativa se ha seleccionado el método de encuesta para la recogida de información. Este hecho se debe a la facilidad de explicar fenómenos que no son identificables a primera vista, de este modo se otorga la posibilidad a los encuestados de expresar sus percepciones sobre un determinado tema. Yendo más allá, dentro del método encuesta nos decantamos por el uso del cuestionario cuyo diseño es longitudinal: se recogieron datos en varios momentos al mismo grupo de sujetos, en este caso los estudiantes matriculados en los créditos de la asignatura prácticas externas.

Con esta tipología de diseño obtenemos información sobre la evolución de la muestra en aspectos concretos, como por ejemplo el nivel de motivación o satisfacción.

3.3.2 Población y muestra de estudio

Una vez elegida la metodología, dimos paso a seleccionar la población objeto de estudio. Se definió primeramente el universo de estudio, representado en nuestro caso por los estudiantes del grado en Pedagogía de la Universidad de Sevilla. Seguidamente, se definió la población de estudio, que serían los estudiantes de 4º curso, de la promoción 2013-2017. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo

simple, no aleatorio e intencional; concretándose en 183 estudiantes, de los cuales 119 respondieron al cuestionario previo y 100 al cuestionario una vez finalizadas las prácticas.

A continuación, se presentan las características que definen a la muestra.

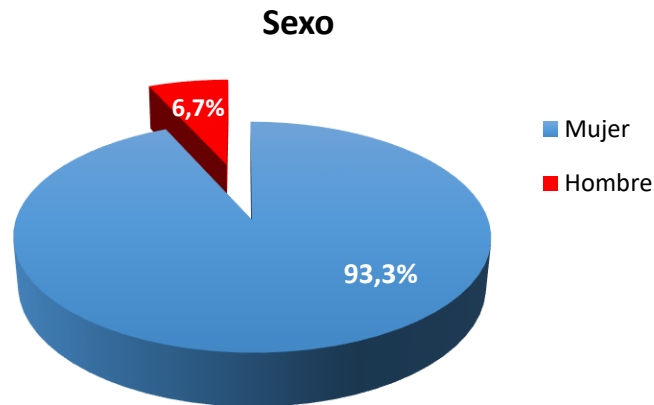


Gráfico 1. Porcentajes para la variable *Sexo*

Se obtuvieron mediante el análisis descriptivo los porcentajes de la variable *sexo* y la variable *grupo de clase*. En el gráfico 1, podemos observar que el 93,3% de la muestra son alumnas.

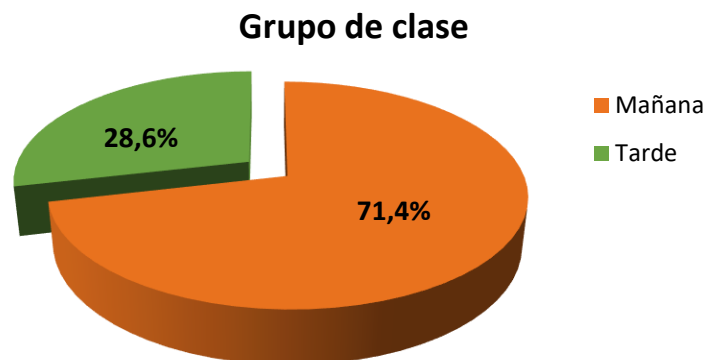


Gráfico 2. Porcentajes para la variable *grupo de clase*

De igual modo, en el gráfico 2 que representa la variable *Grupo de clase*, se observa al 71,4% de estudiantes que acuden a sus clases en turno de mañana.

En relación al ítem: *¿Te consideras buen estudiante?*, a continuación, se muestran los resultados obtenidos. Tal y como se aprecia en el gráfico 3, el 95% de la muestra se percibe a sí misma como buen estudiante; mientras que sólo un 5% del total, no se consideran buenos alumnos.

Consideración como buen estudiante

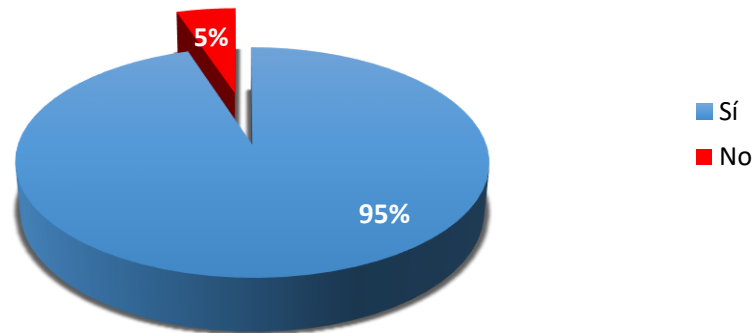


Gráfico 3: Porcentajes para la variable *¿te consideras buen estudiante?*

En relación al ítem que preguntaba por la calificación media obtenida hasta 3º curso (véase anexo I), agrupamos las calificaciones en tres tramos, siguiendo el sistema de calificaciones en base a 10 propuesto por el MECD (MECD, 2017): desde el 5 hasta el 6,5 sería el primer tramo. El segundo tramo de calificaciones abarcaba desde el 6,6 hasta el 8. Y finalmente, el tercer y último tramo de calificaciones, reunía a los estudiantes que tuvieran entre un 8,1 y un 10 de nota media.

Calificación media hasta 3º

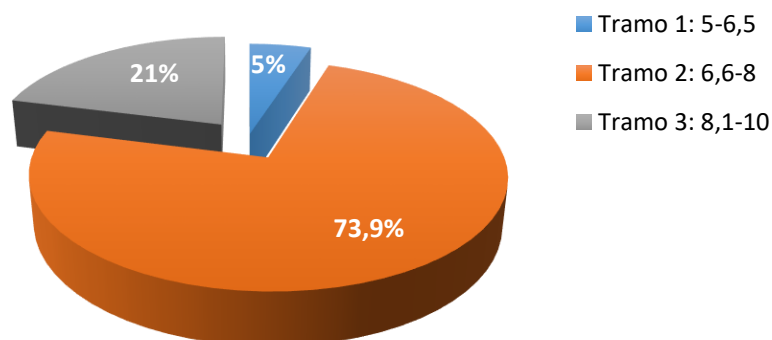


Gráfico 4. Porcentajes para la variable *calificación media hasta 3º curso*

A partir del anterior gráfico, diremos que el mayor porcentaje de alumnos se encuentra en el tramo 2, entre el aprobado y el notable (6,6-8). AL mismo tiempo, destaca que el porcentaje de estudiantes que se sitúa en el tramo 3 es mayor que el porcentaje situado en el tramo 1.

El ítem 5 preguntó por el centro donde habían realizado las prácticas el año anterior (3º curso). Como la tipología de respuestas era muy variada, se optó por agrupar los centros de prácticas en cuatro categorías: a) *Sector Educativo* engloba a E.I, C.E.I.P, I.E.S, E.P y gabinetes psicopedagógicos; b) *Sector Sociocomunitario*, la cual agrupó a asociaciones, centros geriátricos y pedagogía terapéutica. La tercera categoría agrupó bajo el nombre *Sector Empresa* a todos aquellos destinos de prácticas en relación al mundo empresarial. Y finalmente, la cuarta categoría se llamó *Otros*, por tener una serie de características que les hacía no poder ser clasificadas en el resto de categorías (por ejemplo, el cuartel de Policía Local).

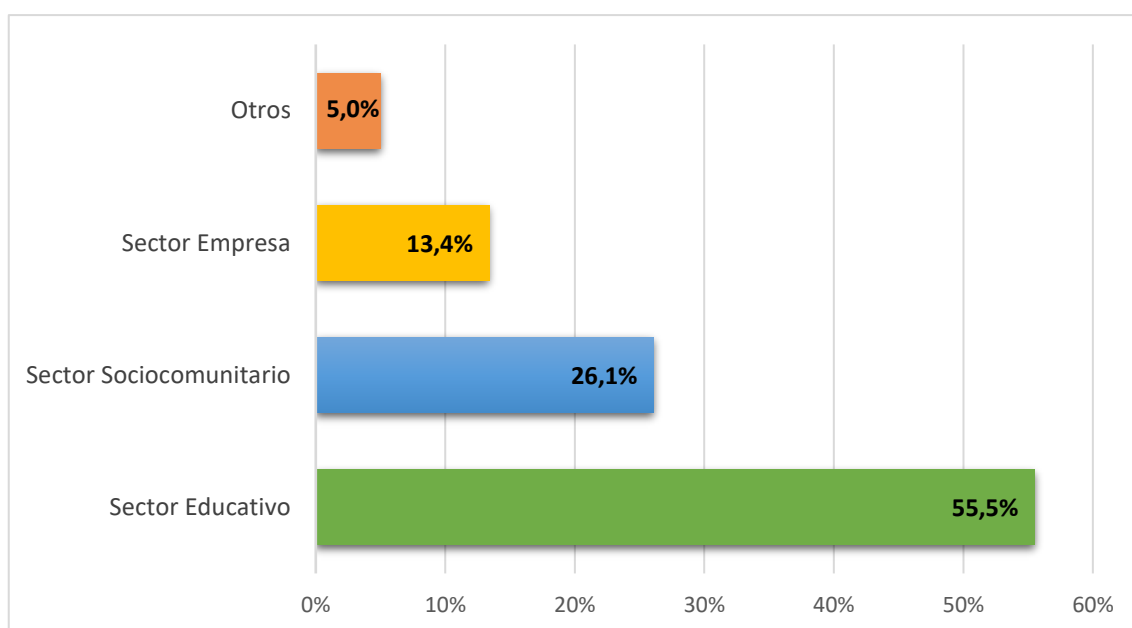


Gráfico 5. Porcentajes para centro de prácticas durante el curso 2015-16

A partir del anterior gráfico, se presenta el dato más destacable de este ítem analizado, y es que algo más de la mitad de la muestra fue ubicada en el *sector educativo*, concretamente el 55,5% del alumnado. Y tan sólo un 18,4% de porcentaje acumulado realizó sus prácticas en el *sector empresa* y en *otros* sectores.

A continuación, se presenta en el gráfico 6 el ítem 6, para la valoración que realizan los estudiantes sobre su experiencia formativa en tercer curso de pedagogía.

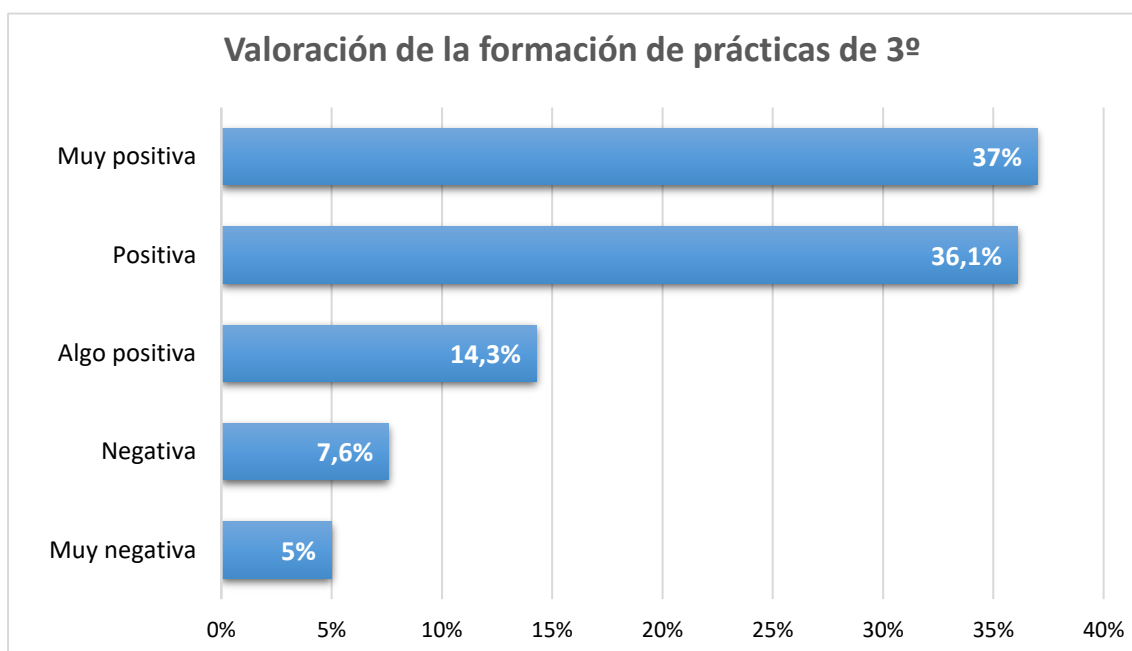


Gráfico 6. Porcentaje para la valoración de las prácticas durante el curso 2015-16

Tal y como puede observarse en el anterior gráfico, se encontró que un 26,9% del alumnado piensa que su formación fue *algo positiva, negativa o muy negativa*. Mientras tanto, un porcentaje acumulado del 73,1% de los estudiantes piensa que la formación fue *positiva y muy positiva*.

En el ítem 7 de nuestra primera dimensión, se preguntó a la muestra objeto de estudio por el centro asignado para sus prácticas de 4º curso. Para poder obtener respuestas comparables con las obtenidas en el ítem 5, se optó por agrupar las respuestas en los mismos cuatro sectores: a) sector *educativo*, b) sector *sociocomunitario*, c) sector *empresa* y d) *otros*. Gracias al gráfico 7 que se presenta a continuación, observamos que el 77,1% de la muestra se ubica en el sector *educativo* y en el sector *sociocomunitario*.

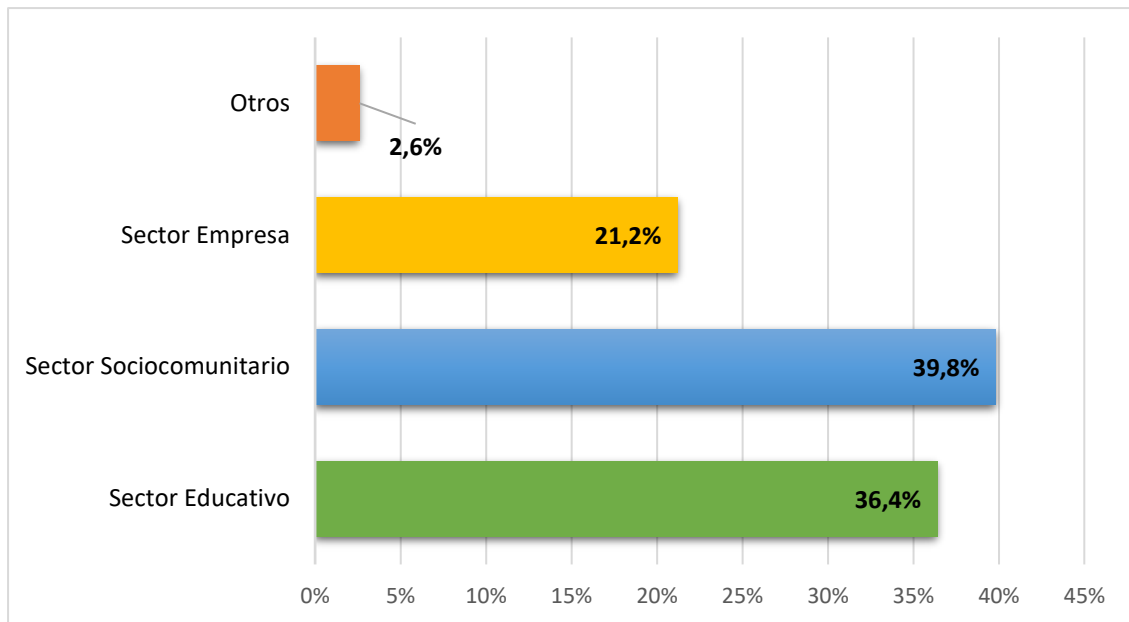


Gráfico 7. Porcentajes para centro de prácticas asignado para el curso 2017 (4º curso)

A partir del gráfico 7, entendemos que el porcentaje de estudiantes que asistirán en este curso académico al *sector sociocomunitario* es mayor que el porcentaje que acudirá al *sector educativo*.

Comparando los datos de 3º curso con estos de 4º, se ha generado el siguiente gráfico 8 para observar esta variación en la elección y/o designación de destino de prácticas. Aun así, el 97,4% de los estudiantes opta por el *sector educativo* y *sociocomunitario* como elección de destino para sus prácticas.

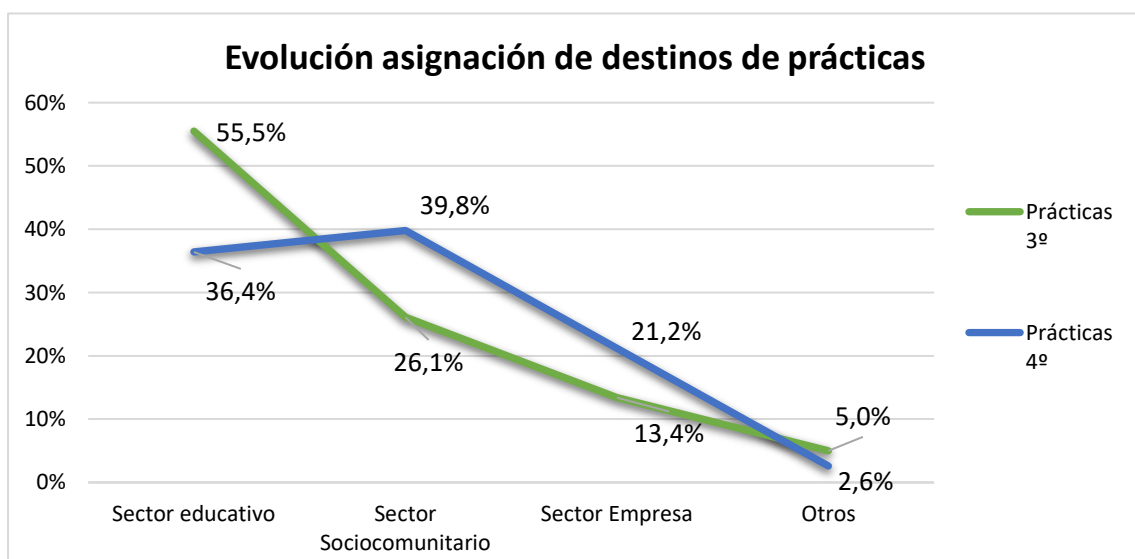


Gráfico 8. Porcentajes para la comparativa de destinos elegidos como centros de prácticas (3º y 4º curso)

Con el ítem 8 de la primera dimensión se intentó conocer qué especialidad como pedagogos elegirían los estudiantes en un futuro próximo como campo de trabajo. A raíz del enunciado *Campo profesional de la Pedagogía al que te gustaría dedicarte*, se obtuvieron respuestas diversas. Al existir tanta variedad de respuestas se procedió a una categorización ordenadamente en función del número de respuestas recibidas en cada salida profesional:

- Con el número 1: *Pedagogía Social*
- Con el número 2: *Orientación Educativa*
- Con el número 3: *Pedagogía Terapéutica*
- Con el número 4: *Enseñanza (educación)*
- Con el número 5: *Sin decidir aún*
- Con el número 6: *psicopedagogía*
- Con el número 7: *Formación en empresa*
- Con el número 8: *Trabajo con niños y/o adolescentes*
- Con el número 9: *E-learning y TICs*
- Con el número 10: *necesidades educativas especiales*
- Con el número 11: *Pedagogía musical*
- Con el número 12: *Investigación y docencia*

La tabla 1 y el grafico 9 que se exponen a continuación sintetizan la información obtenida.

Tabla 1

Porcentajes para “Campo de la pedagogía al que me gustaría dedicarme profesionalmente”

Campo profesional futuro	Frecuencia	% válido	% acumulado
Pedagogía Social	32	26,9	26,9
Orientación Educativa	19	16,0	42,9
Pedagogía Terapéutica	9	7,6	50,4
Enseñanza (Educación)	9	7,6	58,0
Sin decidir aún	10	8,4	66,4
Psicopedagogía	6	5,0	71,4
Formación en empresa	9	7,6	79,0
Trabajo con niños y/o adolescentes	5	4,2	83,2
E-learning y TICs	3	2,5	85,7
Necesidades Educativas Especiales	4	3,4	89,1
Pedagogía Musical	3	2,5	91,6
Investigación y/o docencia	10	8,4	100,0

Como se observa en la tabla 1, el mayor porcentaje de respuesta se encuentra en la *Pedagogía Social*, con un 26,9% del total. El segundo es del 16% y corresponde a la *Orientación educativa*. Finalmente, el tercer porcentaje más alto de respuestas lo engloban la opción *Sin decidir aún* y la opción *Investigación y Docencia*, ambos con un 8,4% respectivamente.

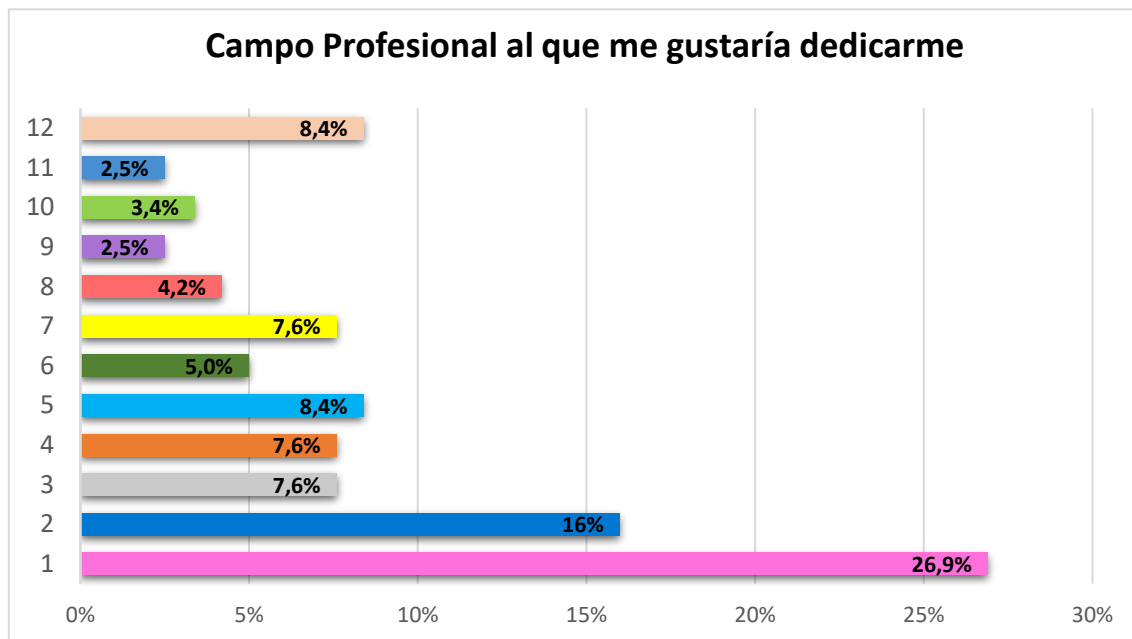


Gráfico 9. Porcentajes para *campo profesional de la Pedagogía al que te gustaría dedicarte*

En el anterior gráfico puede identificarse a más de la mitad del alumnado, concretamente el porcentaje acumulado de 59,7%, correspondiente a las categorías 1 (*Pedagogía Social*), 2 (*Orientación Educativa*) y 3 (*Investigación y docencia*). El resto de alumnados, se encuentran dispersos en otros campos profesionales, ninguno de ellos alcanza el 10% de respuesta.

El último ítem de esta primera dimensión del cuestionario previo, preguntó por el nivel de compromiso para enfrentar las prácticas de 4º curso. Siguiendo una escala de valoración donde 1= nada y 5=mucho, a continuación, se reflejan en un gráfico de barras los resultados que se presenta a continuación, facilitando así su comprensión.

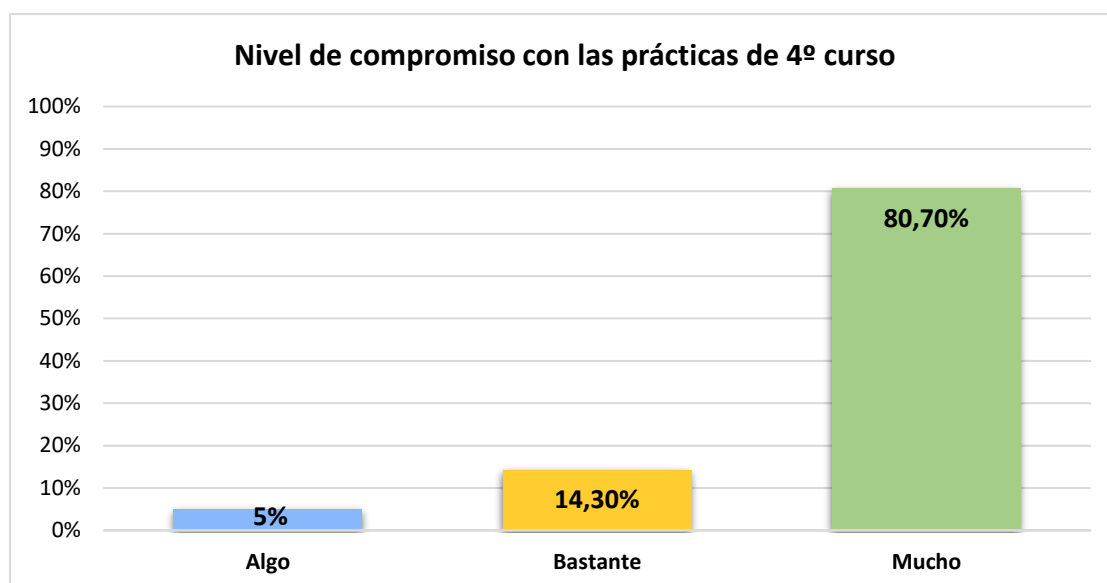


Gráfico 10. Porcentajes para *nivel de compromiso con las prácticas de 4º curso*.

Tal y como se observa en el gráfico 10, el rango de respuesta a esta variable es de 3 valores de la escala de respuesta anteriormente descrita, de manera que los valores 1 (*Nada*) y 2 (*Poco*) fueron descartados al no haber recibido ninguna respuesta.

En cierta medida, este porcentaje de respuesta nos indica que el nivel de engagement generado es alto antes de comenzar la experiencia, lo que al mismo tiempo nos ayuda a indagar en el nivel de compromiso con la profesión de pedagogo una vez las prácticas hayan finalizado.

3.3.3 Definición de variables

Las variables de nuestro estudio fueron definidas acorde con los objetivos de investigación planteados, así como con los resultados que querían obtenerse.

La variable dependiente del estudio se encuentra en “dependencia” de otras variables, que son independientes. Estas variables independientes hacen referencia a fenómenos de los cuales pretendemos evaluar su capacidad de influencia en la variable dependiente.

Por ello, la variable dependiente en este caso es el valor formativo que dan los estudiantes a las prácticas, y las variables independientes son factores como el engagement previo a la experiencia, las expectativas, la motivación, las actitudes, la

percepción de competencia, los mecanismos de afrontamiento, la satisfacción global y el compromiso con la profesión de pedagogo.

De este modo, queremos conocer de qué forma y en qué grado las variables independientes afectan a la variable dependiente de cara a iniciar las prácticas o una vez éstas hayan finalizado

3.4 Técnica de recogida de información

A continuación, en este apartado se muestra la técnica que se siguió para recoger datos. Además, también se aportará información sobre el diseño del instrumento y el procedimiento a seguir para obtener la información.

3.4.1 Diseño del instrumento

Una vez definidas las variables del estudio, se procedió a seleccionar el instrumento de recogida de datos.

Se optó por construir un pre test con 39 ítems en formato electrónico, de manera que fuese distribuido vía e-mail a la muestra objeto de estudio. Posteriormente, se construyó un post test con 3 ítems a cumplimentar por los estudiantes tras realizar sus prácticas, cuyo formato fue el mismo que el seguido para el pre test.

El cuestionario pre test está compuesto por 6 dimensiones, que integran un total de 39 ítems:

1. *Datos de identificación*: la primera dimensión del instrumento trató de recoger datos que describieran a la muestra a través de 9 ítems. De entre estos, se observan 4 preguntas abiertas, 3 preguntas dicotómicas y 2 preguntas tipo Likert de elección múltiple, cuyos valores iban del 1 al 5 (véase Anexo I):
 - Sexo (dicotómica)
 - Grupo de clase (dicotómica)
 - Consideración como buen estudiante (dicotómica)
 - Calificación media hasta 3º (abierta)
 - Centro de prácticas de 3º curso (abierta)
 - Valoración de la experiencia formativa de prácticas de 3º (escala Likert)

- Centro de prácticas de 4º curso (abierta)
- Campo profesional al que dedicarse (abierta)
- Nivel de compromiso con las prácticas de 4º (escala Likert)

2. *Mis expectativas ante las prácticas*: la segunda dimensión recoge lo que esperaba el alumnado de sus prácticas antes de comenzarlas.

Se presentó en esta ocasión 6 ítems en los que debía indicarse a través de una escala tipo Likert, donde 1= nada y 5=mucho, el nivel de expectativas con respecto a diversos ámbitos (véase Anexo I). Esta escala fue usada en el resto de dimensiones del cuestionario que se describirán a posteriori, así como en el post cuestionario. También se ofreció un séptimo ítem como pregunta abierta que diese la oportunidad de expresar algo que no se contemplaba en los ítems anteriores, aunque no se obtuvo un número de respuestas significativo. A continuación, se exponen sintéticamente a qué hacía referencia cada ítem:

- Utilidad de prácticas
- Conexión entre facultad y futuro
- Reflexión sobre fortalezas y debilidades
- Aprendizaje de nuevas cosas
- Situar profesionalmente
- Afianzar seguridad y autoestima

3. *Cómo afronto las prácticas*: mi motivación. Esta dimensión trataba de profundizar en las motivaciones que llevaban al alumnado a realizar las prácticas, y al mismo tiempo también buscó conocer si esa motivación general era de carácter externo o interno. En esta ocasión se presentan 8 ítems en los que debían indicar su grado de motivación con respecto a diversos aspectos. A continuación, se presenta de manera resumida en qué consistían los ítems de esta dimensión:

- Reto personal
- Conseguir trabajo
- Formación profesional
- Trámite
- Entusiasmo

- Calificación máxima
- Por gusto
- Como obligación

4. *Actitudes ante las prácticas*: en esta dimensión se planteó a la muestra objeto de estudio 8 ítems relacionados con actitudes positivas que podrían mostrar durante sus prácticas. A continuación, se presentan los ítems de una forma más sintetizada:

- Responsabilidad
- Flexibilidad y apertura
- Escucha activa
- Reconocer los errores
- Cambio e innovación
- Dedicación y esfuerzo
- Proactividad
- Emprendimiento

5. *Percepción de competencia para afrontar las prácticas*: en esta quinta dimensión del cuestionario se plantearon 7 ítems relacionados con competencias que generan engagement en la consecución de tareas, pidiendo a los estudiantes que valorasen el grado en el que se sentían identificados con esas competencias expuestas. A continuación, se resumen los ítems:

- Adaptabilidad
- Planificación
- Relaciones sociales
- Competencia digital
- Resolutividad
- Toma de decisiones
- Autonomía

6. *Si cuando empiece las prácticas encuentre dificultades para conseguir mis objetivos...:* este es el título de la última dimensión del cuestionario previo a las

prácticas. En ella encontramos 10 ítems donde el alumnado debía valorar qué mecanismos eran los que pondrían en marcha durante sus prácticas para afrontar posibles problemas o inconvenientes que surgieran. Para la investigación, estos mecanismos al mismo tiempo indicaban el nivel de engagement (más superficial o más profundo) que presentaba la muestra semanas antes al comienzo de las prácticas. Se resumen a continuación los ítems:

- Para uno mismo
- Tutor profesional lo soluciona
- Pedir ayuda e implicarse
- Buscar información y recurrir a material
- Cambio de humor
- Acción conjunta de tutores y alumnado
- Ajustar tiempo y esfuerzos al mínimo
- Previsión y proactividad
- Actuar en consecuencia
- Sentimiento de desprotección

Finalmente, se dio lugar a un breve cuestionario compuesto por 3 ítems para indagar en la satisfacción con las prácticas, el compromiso que la muestra objeto de estudio había manifestado con éstas, y finalmente el compromiso o nivel de engagement con la profesión de pedagogo. Los ítems, de manera resumida, se presentan a continuación (véase anexo II para la versión original):

- Satisfacción general
- Compromiso con las prácticas
- Compromiso con la profesión de pedagogo

3.4.2 Proceso de recogida de la información

El proceso de recogida de información partió de la distribución, tanto del pre test como del post test, mediante la aplicación online *Google Drive Formularios*. Con este procedimiento se ordenaron sistemáticamente las respuestas de los estudiantes

en una base de datos que permitió, a posteriori, el análisis estadístico de la información.

La cumplimentación del pre test se organizó para el mes de enero, previamente a que diesen comienzo las prácticas. Un total de 119 estudiantes rellenó el pre test. El post test fue cumplimentado entre finales del mes de marzo y principios del mes de abril, cuando estaba próximo a finalizar el período de prácticas. Sin embargo, hubo una pérdida de 19 alumnos en la recogida de datos en este momento, por lo que la muestra que completó este cuestionario fueron 100 personas.

La opción del cuestionario electrónico era la más viable al coincidir las semanas previas al comienzo de las prácticas con las evaluaciones cuatrimestrales. Por ello, se hacía imposible recoger datos de manera presencial mediante el formato tradicional de papel.

El cuestionario electrónico rentabilizó el tiempo de recogida de datos y también proporcionó mayor libertad al alumnado para su cumplimentación. Sin embargo, este sistema de recogida también tuvo un inconveniente: al dar margen e independencia los estudiantes se retrasó algo más de lo esperado en la recogida de datos.

4. Análisis de los resultados

A continuación, se presenta el procedimiento que se ha llevado a cabo para el análisis de datos una vez éstos fueron recogidos. En primer lugar, se presenta la fiabilidad y validez de ambos instrumentos, seguidamente el análisis e interpretación descriptiva de los datos, y finalmente se presentan los resultados

4.1 Técnica de análisis de datos

Tras la recogida de datos, se dio paso al procesamiento de información a través del análisis y tratamiento estadístico de ésta, para poder así responder a los objetivos marcados desde un primer momento. Las técnicas estadísticas nos posibilitaron realizar inferencias para llegar así a conclusiones mediante reducción y/o síntesis de la información (Colás, Buendía y Hernández, 2009).

Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico informático SPSS 24 (*Statistical Package for the Social Sciences, 24th edition*, por sus siglas en inglés). En primer lugar, se calculó la fiabilidad y validez de ambos cuestionarios, y a continuación se llevó a cabo la técnica de análisis estadístico. Este análisis nos permitió reducir, sintetizar y explicar los datos obtenidos y poder tener una visión general de las conclusiones a las que daban lugar. A través del análisis descriptivo, se codificaron las respuestas en frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y medidas de dispersión. De igual modo, se han generado representaciones gráficas para que pudiera entenderse visualmente la información obtenida.

Un aspecto a señalar es que los análisis responden a los objetivos de investigación planteados. Por ello, para hacer más sencilla la comprensión, junto a cada análisis y su correspondiente gráfica, aparece el objetivo u objetivos que guiaron dicho procedimiento.

4.2 Presentación de resultados

4.2.1 Análisis de la fiabilidad y la validez del instrumento

El cálculo de la fiabilidad del instrumento nos aseguraría que es consistente en sí mismo, de manera que, al emplearse en repetidas ocasiones, en diferentes investigaciones, los resultados serían similares. Para el cálculo estadístico de este componente se aplicó el coeficiente de Alfa de Cronbach, que mide el nivel de concordancia que existe entre los ítems. De este modo, se les asigna un valor, de manera que cuanto más cercano al número 1 se encuentre ese valor, aproximadamente entre 0,6 y 0,8, consideraríamos que lo que el instrumento mide es fiable.

Por otro lado, la validez de un instrumento indica que éste mide lo que se estimó que debía medir. Para conocer si el instrumento era válido, se utilizó la técnica del análisis factorial.

4.2.1.1 Análisis de fiabilidad

La fiabilidad se analizó desde cada dimensión del cuestionario, por separado, para obtener datos significativos de la relación que guardaban entre sí los ítems de cada dimensión. En la siguiente tabla se presenta la fiabilidad del cuestionario previo.

Tabla 2

Fiabilidad del instrumento previo a las prácticas

	Dimensión	Número de ítems	Alfa de Cronbach
2	Expectativas	6	0,897
3	Motivación	8	0,545
4	Actitudes	8	0,909
5	Autopercepción de Competencia	7	0,838
6	Ante dificultades	10	0,538
	Fiabilidad Global	39	0,893

También se analizó la fiabilidad del cuestionario utilizado una vez finalizaron las prácticas:

Tabla 3

Fiabilidad del instrumento posterior a la realización de las prácticas

	Dimensión	Fiabilidad Global	Número de ítems	Alfa de Cronbach
1				
		Valoración Global	3	0,648

A continuación, se presentan los resultados del análisis de fiabilidad para cada una de las dimensiones del cuestionario previo:

Tabla 4*Fiabilidad de la dimensión 2*

Expectativas		Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VARIABLES	V.10 Utilidad	20,95	11,844	,771	,872
	V. 11 Conexión	21,42	11,595	,738	,878
	V. 12 Reflexionar	20,85	13,241	,682	,887
	V.13 Aprendizaje	20,71	12,617	,724	,880
	V. 14 Situarse	20,97	11,913	,752	,875
	V. 15 Afianzar	21,04	12,126	,689	,885

Tabla 5*Fiabilidad de la dimensión 3*

Motivación		Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VARIABLES	Reto	24,26	10,110	,405	,461
	Instrumento	24,50	9,557	,381	,462
	Oportunidad	23,94	10,547	,350	,482
	Trámite	26,10	12,193	,002	,599
	Algo nuevo	23,97	10,177	,477	,446
	Máxima calificación	24,87	10,111	,314	,490
	Gusto por aprender	23,93	10,640	,385	,476
	Obligación	26,30	12,653	-,072	,627

Tabla 6*Fiabilidad de la dimensión 4*

Actitudes		Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VARIABLES	V. 24 Responsabilidad	31,93	13,334	,719	,897
	V. 25 Flexibilidad y apertura	32,11	13,403	,564	,910
	V. 26 Escucha activa	31,92	13,698	,697	,900
	V. 27 Errores	32,00	13,339	,694	,899
	V. 28 Apertura e Innovación	32,03	12,804	,763	,893
	V. 29 Dedicación y Esfuerzo	31,90	12,973	,765	,893
	V. 30 Proactividad	32,06	12,022	,837	,886
	V. 31 Emprendimiento	32,29	11,714	,709	,902

Tabla 7*Fiabilidad de la dimensión 5*

Autopercepción de competencia		Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VARIABLES	V. 32 adaptabilidad	25,60	10,566	,549	,822
	V.33 planificación y organización	25,47	10,628	,542	,823
	V. 34 relaciones sociales	25,48	10,269	,568	,819
	V. 35 competencia digital	25,96	10,673	,439	,842
	V. 36 resolutividad	25,48	9,773	,724	,793
	V.37 toma de decisiones	25,49	9,876	,764	,789
	V. 38 autonomía	25,39	10,804	,578	,818

Tabla 8*Fiabilidad de la dimensión 6*

Ante dificultades durante mis prácticas		Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VARIABLES	V. 39 guardarlo	29,77	16,806	-,002	,582
	V. 40 tutor profesional	29,10	14,094	,348	,475
	V. 41 tiempo y esfuerzos	28,17	15,709	,188	,524
	V. 42 información y materiales propios	27,78	15,040	,374	,480
	V. 43 cambio de humor	29,71	15,548	,184	,526
	V. 44 tutores y solución juntos	27,84	15,703	,186	,524
	V. 45 ajustar esfuerzos	28,77	14,493	,241	,510
	V. 46 adelantarse	28,22	14,975	,317	,490
	V. 47 actuar en consecuencia	28,43	14,352	,411	,463
	V.48 desprotección	29,74	15,793	,162	,531

A continuación, se presenta la fiabilidad del cada ítem que componen el cuestionario destinado al alumnado una vez hubiese terminado sus prácticas.

Tabla 9*Fiabilidad para el cuestionario posterior a las prácticas*

Valoración global		Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VARIABLES	V. 1 Satisfacción general	9,28	1,413	,441	,699
	V.2. Compromiso con las prácticas	8,54	2,469	,523	,524
	V.3 Compromiso con mi profesión	8,57	2,268	,529	,488

4.2.1.2 Análisis de la validez del instrumento

El cuestionario en su totalidad fue sometido a la prueba de análisis factorial para comprobar que presentaba validez de constructo. El análisis de la validez se realizó en cada dimensión, por separado, teniendo en cuenta que medían aspectos diferentes. A continuación, se presentan los resultados:

Para la segunda dimensión del cuestionario *Mis expectativas ante las prácticas* se obtuvo un único factor a raíz del análisis factorial (véase tabla 10). Este factor explica el 66,49% de la varianza; lo que se traduce en que los 7 ítems que componen la dimensión miden aquel componente encontrado. Por lo tanto, no podemos obtener una solución rotada al no haber extraído más componentes.

Tabla 10

Análisis factorial de la 2ª dimensión del cuestionario previo

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3,990	66,494	66,494	3,990	66,494	66,494
2	,571	9,515	76,009			
3	,463	7,710	83,719			
4	,389	6,483	90,202			
5	,336	5,602	95,804			
6	,252	4,196	100,000			

El análisis factorial de la tercera dimensión ha dado lugar a 3 factores, que engloban los 8 ítems que la conforman. El primero explica el 39,234% de la varianza. El segundo factor explica el 58,991% de la varianza. Y el tercer factor que, aunque en el análisis no ha salido como destacado, merece nuestra atención por acumular un porcentaje de varianza cercano a 1. De este modo, la suma de los 3 factores acumula un 70,25% de la varianza total (véase tabal 11).

Tabla 11*Análisis factorial de la 3ª dimensión del cuestionario previo*

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3,139	39,234	39,234	3,139	39,234	39,234
2	1,581	19,757	58,991	1,581	19,757	58,991
3	,901	11,258	70,250			
4	,626	7,820	78,070			
5	,557	6,965	85,035			
6	,499	6,242	91,277			
7	,428	5,347	96,624			
8	,270	3,376	100,000			

Para saber qué variables se asocian a cada factor surgido del análisis anterior, se presentan los resultados obtenidos del método de rotación Varimax en la siguiente tabla:

Tabla 12*Análisis de componente rotado Varimax para la 3ª dimensión del cuestionario previo*

Matriz de componente ^a		
	Componente	
	1	2
Motivación: reto personal	,750	,153
Motivación: instrumento para conseguir trabajo	,584	,229
Motivación: oportunidad de formarse como profesional que quiero	,767	,015
Motivación: trámite académico	-,436	,696
Motivación: ser parte de algo nuevo	,804	,196
Motivación: conseguir la máxima calificación	,085	,763
Motivación: por el gusto de aprender	,745	,168
Motivación: obligación	-,498	,609

De la anterior tabla sobre cómo afrontar las prácticas, en relación a la motivación, observamos que el factor 1 tiene una saturación alta con aquellos ítems que hacen referencia a una motivación interna como son el ítem *ser parte de algo nuevo me motiva*, el ítem *como un reto personal*, el ítem *como una oportunidad para formarme como el profesional que quiero ser* y por último el ítem *por el gusto de aprender*. Por el contrario, el factor 2 hace referencia a elementos a los que subyacen

una motivación externa, como son el ítem *para conseguir la máxima calificación*, el ítem *como un mero trámite académico* y finalmente el ítem *como una obligación*.

Del siguiente análisis factorial de la 4ª dimensión del cuestionario (véase tabla 13) se generó un único factor que representa un 62,86% de la varianza total. Por lo tanto, no se ve necesario realizar un análisis de rotación Varimax, dado que sólo se ha extraído un factor.

Tabla 13

Análisis factorial de la 4ª dimensión del cuestionario previo

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5,029	62,866	62,866	5,029	62,866	62,866
2	,645	8,065	70,931			
3	,635	7,935	78,866			
4	,602	7,522	86,388			
5	,387	4,837	91,225			
6	,304	3,797	95,022			
7	,223	2,792	97,814			
8	,175	2,186	100,000			

Tabla 14

Análisis factorial de la 5ª dimensión del cuestionario previo

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3,640	51,997	51,997	3,640	51,997	51,997
2	,869	12,414	64,411			
3	,805	11,502	75,913			
4	,613	8,750	84,663			
5	,513	7,321	91,985			
6	,361	5,152	97,137			
7	,200	2,863	100,000			

El anterior análisis factorial corresponde a la quinta dimensión del cuestionario. Éste resultó en un único factor, el cual representa el 51,99% de la varianza (véase tabla 14). Por este motivo, no se genera un análisis de rotación Varimax. De esto podríamos

deducir que este factor hace referencia a competencias como la *toma de decisiones* y *la resolución de problemas*.

Tabla 15

Análisis factorial de la 6ª dimensión del cuestionario previo

Componente	Varianza total explicada					
	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,304	23,042	23,042	2,304	23,042	23,042
2	1,821	18,215	41,257	1,821	18,215	41,257
3	1,518	15,175	56,432	1,518	15,175	56,432
4	1,047	10,470	66,902	1,047	10,470	66,902
5	,799	7,986	74,888			
6	,681	6,814	81,703			
7	,572	5,716	87,418			
8	,515	5,152	92,571			
9	,392	3,925	96,495			
10	,350	3,505	100,000			

De la última dimensión del cuestionario se obtuvieron 4 factores del análisis factorial (véase tabla 15). El primer factor explica el 23,042 % de la varianza, el segundo factor engloba el 41,25%, el tercer factor obtuvo un 56,43% y el cuarto y último factor explica el 66,9% de la varianza.

La siguiente tabla muestra el análisis de componente rotado que se ha realizado a la dimensión 6 del cuestionario. En este caso se identifican los ítems que saturan bien con cuatro factores generados en el análisis factorial previo.

Tabla 16*Análisis de componente rotado Varimax para la 6ª dimensión del cuestionario previo*

Matriz de componente ^a				
	Componente			
	1	2	3	4
-Ante posibles dificultades: guardarlo para uno mismo y hacer como si nada	-,147	,473	-,608	,233
-Ante posibles dificultades: pedir ayuda al tutor profesional y que lo solucione	,488	,253	,506	-,092
-Ante posibles dificultades: dedicar tiempo y esfuerzos más allá	,724	-,317	,080	,236
-Ante posibles dificultades: buscar información y recurrir a materiales propios	,743	-,041	-,218	,247
-Ante posibles dificultades: cambio de humor y estar reticente	-,009	,659	,348	,286
-Ante posibles dificultades: hablar con tutores y solucionarlo juntos	,580	-,181	,438	-,167
-Ante posibles dificultades: ajustar esfuerzos sin ir más allá	,257	,517	-,033	-,679
-Ante posibles dificultades: adelantarse y tener posibles alternativas	,643	-,013	-,496	,180
-Ante posibles dificultades: actuar en consecuencia a lo que le digan	,386	,582	-,347	-,241
-Ante posibles dificultades: sentimiento de desprotección	-,053	,600	,396	,454

Siguiendo la anterior tabla 16, diremos que el factor 1 engloba las posibles reacciones positivas ante dificultades, desde un enfoque profundo de engagement, y mostrando resolutivez. Esta interpretación se corresponde con los ítems: *buscaré información o recurriré a los materiales que tengo para superar esa dificultad, intentaré pedir ayuda y dedicaré mi tiempo a ello más allá de las horas que deba acudir a mis prácticas*, y al ítem *intentaré adelantarme a los acontecimientos y tener posibles alternativas previstas*.

El factor 2 agrupa a los ítems cuyo enfoque de afrontamiento es también positivo (dado que se destacan ítems que señalan desestabilización en las estrategias positivas encontradas en el factor 1). En este caso, destacamos los ítems *me cambiará el humor y estaré reticente a próximas tareas y me sentiré perdido y desprotegido*. Se interpreta que la existencia de este factor complementa al primer factor al mismo tiempo,.

El factor 3 engloba con una saturación negativa los ítems que hacen referencia a un enfoque superficial de resolutivez ante contratiempos. Los ítems

correlacionados negativamente se enfocan hacia estrategias negativas, que incitan a buscar la resolución de la problemática de manera externa. En este caso, se destacan: *pediré al tutor profesional que lo solucione*, también el ítem *ajustar esfuerzos sin ir más allá* y finalmente el ítem *actuar en consecuencia a lo que me digan sin cuestionarme nada más*.

La siguiente tabla muestra la validez de la escala valorativa tras las prácticas. Como se observa, sólo se ha obtenido un factor relevante que representa un 62,701% de la varianza total, al englobar los 3 únicos ítems de este cuestionario, No se ve necesario, por tanto, realizar un análisis de componente rotado Varimax.

Tabla 17

Análisis factorial para el cuestionario tras finalizar las prácticas

Componente	Varianza total explicada					
	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	1,881	62,701	62,701	1,881	62,701	62,701
2	,661	22,029	84,730			
3	,458	15,270	100,000			

En síntesis, sobre el análisis de la fiabilidad podríamos decir que ambos instrumentos son apropiados para ser utilizados en el estudio, ya que, a través del análisis del coeficiente de Alfa de Cronbach, se ha comprobado que se obtendrían resultados similares si fueran utilizados en otras ocasiones, especialmente el cuestionario previo.

En cuanto a la validez del cuestionario previo, diremos que cada dimensión que compone el pre test mide lo que debería medir. Y los resultados obtenidos, desvelan coherencia con la hipótesis de la investigación y los objetivos específicos marcados en un primer momento. Así mismo, el análisis factorial del post test revela también que la dimensión que lo compone es adecuada para medir lo que se pretende.

4.2.2 Análisis estadístico

A través del análisis estadístico descriptivo se codificaron respuestas en frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y medidas de dispersión. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en función de los objetivos que se plantearon para la investigación.

OBJETIVO: IDENTIFICAR QUÉ EXPECTATIVAS PRESENTA EL ALUMNADO PREVIAMENTE A LAS PRÁCTICAS

Este objetivo de investigación nos acerca a las expectativas que la muestra objeto de estudio presenta antes de comenzar las prácticas. Los datos fueron recogidos en la segunda dimensión del cuestionario previo, donde se presentó a los estudiantes una lista con 6 ítems para indicar el nivel de acuerdo con los diferentes enunciados en relación a sus expectativas. Además, se incluía un séptimo ítem como pregunta abierta que englobase, mediante las sugerencias de los estudiantes, posibles expectativas que no figuraban en el cuestionario. No obstante, no se recogieron respuestas significativas en este ítem. A continuación, se presentan una tabla y dos gráficos clarificadores de la información recogida.

Tabla 18

Estadísticos descriptivos para la dimensión 2: Expectativas ante las prácticas

Expectativas ante las prácticas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	\bar{X}	S
V.10. Utilidad	0,8%	3,4%	13,6%	35,6%	46,6%	4,24	0,874
V.11. Conexión	3,4%	5,9%	22,7%	47,9%	20,2%	3,76	0,956
V. 12. Fortalezas y debilidades	-	0,8%	10,9%	41,2%	47,1%	4,34	0,706
V.13. Aprender cosas nuevas	0,8%	1,7%	7,6%	29,4%	60,5%	4,47	0,779
V.14. Rol profesional	0,8%	3,4%	14,3%	36,1%	45,4%	4,22	0,875
V. 15. Seguridad y autoestima	0,8%	5%	13,4%	40,3%	40,3%	4,14	0,895

De la anterior tabla, se destaca el ítem 12: *Las prácticas me van a permitir reflexionar y tomar conciencia sobre mis fortalezas y debilidades como profesional*, donde el 88,3% de los encuestados mostraron *bastantes* y *muchas* expectativas en

este ámbito. De igual forma, el 80,6% presenta *muchas* y *bastantes* expectativas con respecto a mejorar su seguridad y autoestima gracias a la experiencia de prácticas (véase tabla 10, ítem 15).

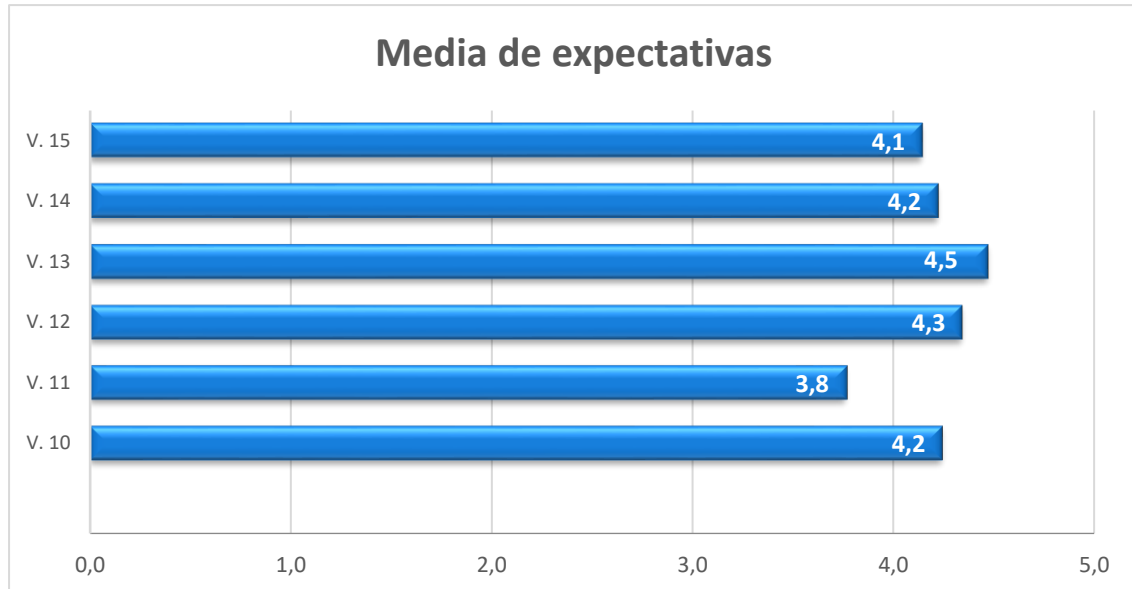


Gráfico 11. Puntuaciones medias de la dimensión 2: expectativas ante las prácticas

Otro aspecto a resaltar es la media de las puntuaciones que los estudiantes asignaron en todos los ítems (véase gráfico 11). Aquí el estadístico de tendencia central se sitúa a favor del valor 5 (*mucho*) y en segundo lugar del valor 4 (*bastante*). Junto a este análisis, se expone una presentación gráfica de los porcentajes correspondientes a las respuestas de cada ítem (véase gráfico 12).

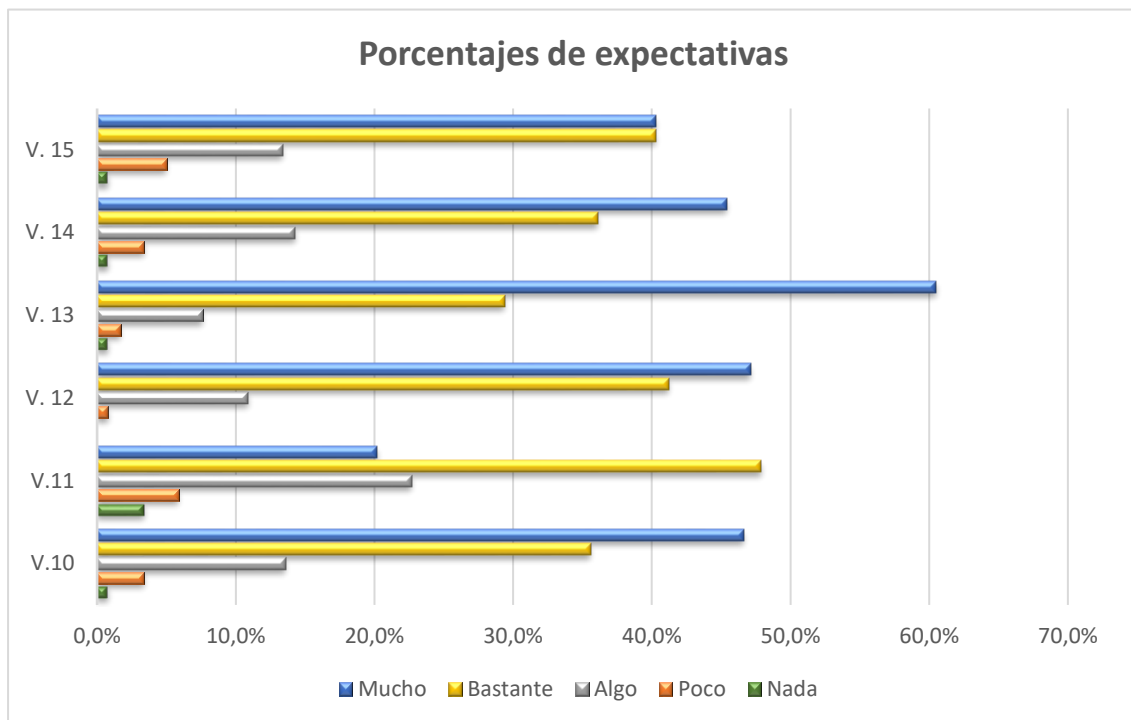


Gráfico 12. Porcentajes de la dimensión 2: expectativas ante las prácticas

Apoyándonos en los resultados del gráfico anterior, diremos que el alumnado espera que la experiencia de prácticas sea *bastante* o *muy* significativa de cara a su futuro laboral, lo cual se corresponde con un porcentaje cercano al 90% de la muestra de estudio que esperan *aprender cosas nuevas* (véase gráfico 12: ítem 13). También existe un porcentaje acumulado cercano al 50% que espera *conectar su formación en la facultad y su futuro profesional* gracias a las prácticas (véase gráfico 12: ítem 11). Además, destaca el 88,3% de los estudiantes que se encuentran *bastante* y *muy* receptivos a recibir feedback sobre sus *fortalezas y debilidades como profesionales* (véase gráfico 12: ítem 12).

El ítem 16 preguntaba por otras expectativas que los alumnos quisieran incluir, aparte de las ya propuestas en la escala de valoración. No obstante, mediante esta pregunta abierta no se recopilaban respuestas significativas que pudieran aportar nuevos hallazgos a la dimensión en cuestión.

OBJETIVO: CONOCER EL TIPO DE MOTIVACIÓN (INTERNA O EXTERNA) QUE ORIENTA LA REALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Este objetivo de investigación nos acerca al tipo de motivación, bien externa o bien interna, que el alumnado mostraba antes de comenzar las prácticas. Los datos fueron recogidos en la tercera dimensión del cuestionario previo, donde se presentó a los encuestados una lista de 8 ítems a través de los cuales debían indicar el nivel de acuerdo con los diferentes enunciados en relación a su motivación.

De estos 8 ítems, concretamente, los que hacen referencia a una motivación interna, y por consiguiente se espera obtener en ellos puntuaciones cercanas al valor 4 (*bastante*) o 5 (*mucho*), son los ítems 17, 19, 21 y 23. Por el contrario, encontramos ítems que hacen referencia a factores generadores de motivación externa, en los que se espera obtener puntuaciones de 1 (*nada*) u 2 (*poco*) en la escala de valoración. En este caso, son los ítems 18, 20, 22 y 24 los que dirigen el foco de atención a un incentivo externo.

En la siguiente tabla, observamos las puntuaciones medias y el grado de dispersión que reflejan los ítems.

Tabla 19

Estadísticos descriptivos para la dimensión 3: Cómo enfrente las prácticas: mi motivación

Cómo afronto las prácticas: mi motivación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	\bar{X}	S
V.17 reto	0,8%	5,9%	16%	46,2%	31,1%	4,01	0,888
V.18 instrumento	1,7%	12,6%	21,8%	34,5%	29,4%	3,77	1,126
V. 19 Formar como profesional	0,8%	3,4%	9,2%	35,3%	51,3%	4,33	0,845
V. 20 Trámite	28,6%	37%	25,2%	7,6%	1,7%	2,17	0,986
V. 21 Parte de algo nuevo	0,8%	1,7%	10,1%	42%	45,4%	4,29	0,616
V. 22 Calificación máxima	3,4%	16,8%	29,4%	37,8%	12,6%	3,39	1,038
V. 23 Gusto de aprender	-	1,7%	13,4%	34,5%	50,4%	4,34	0,598
V. 24 Obligación	41,2%	31,1%	20,2%	5%	2,5%	1,97	1,050

A partir de la tabla 19, obtenemos porcentajes altos en aquellos ítems que hacen referencia a una motivación interna, situándose en los valores 4 y 5 de la escala de respuesta, como ejemplo los ítems 19, 21 y 23. Llama la atención que el porcentaje acumulado de estos valores para dichos ítems totalice a un porcentaje cercano o por encima al 70% del total de la muestra objeto de estudio. Por otro lado, en consonancia con los resultados anteriores, cuestiones que se corresponden con motivación externa, como el ítem 24 o el ítem 20, recogen porcentajes elevados en los valores 1 y 2 de la escala de respuesta.

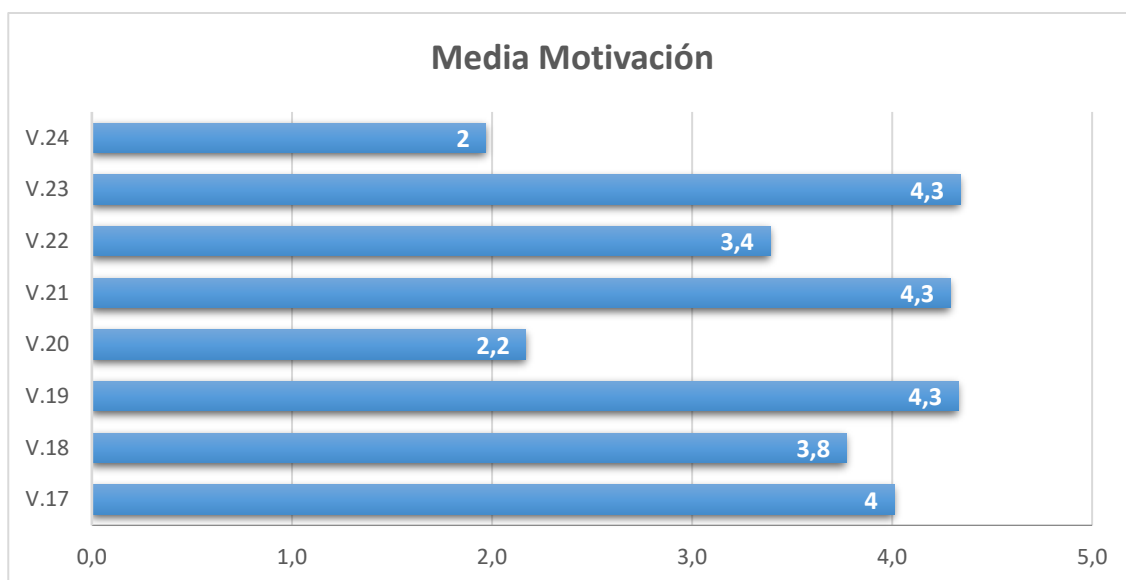


Gráfico 13. Puntuaciones medias de la dimensión 3: cómo enfrente las prácticas: mi motivación

Como se observa en el gráfico 13, la media de respuestas alcanza el 4 en los ítems 17, 19, 21 y 23, lo cual indica que los encuestados están *bastante* motivados de manera interna, al encontrarse dichos ítems por encima del valor señalado. Se destaca que los ítems 23, *motivación hacia las prácticas: por el gusto de aprender* y 19, *motivación ante las prácticas: la oportunidad de formarme como el profesional que quiero ser*, son los que generaron mayor motivación interna en la muestra.

Para analizar los resultados de manera visual, se presenta la información obtenida en porcentajes en el siguiente gráfico 14.

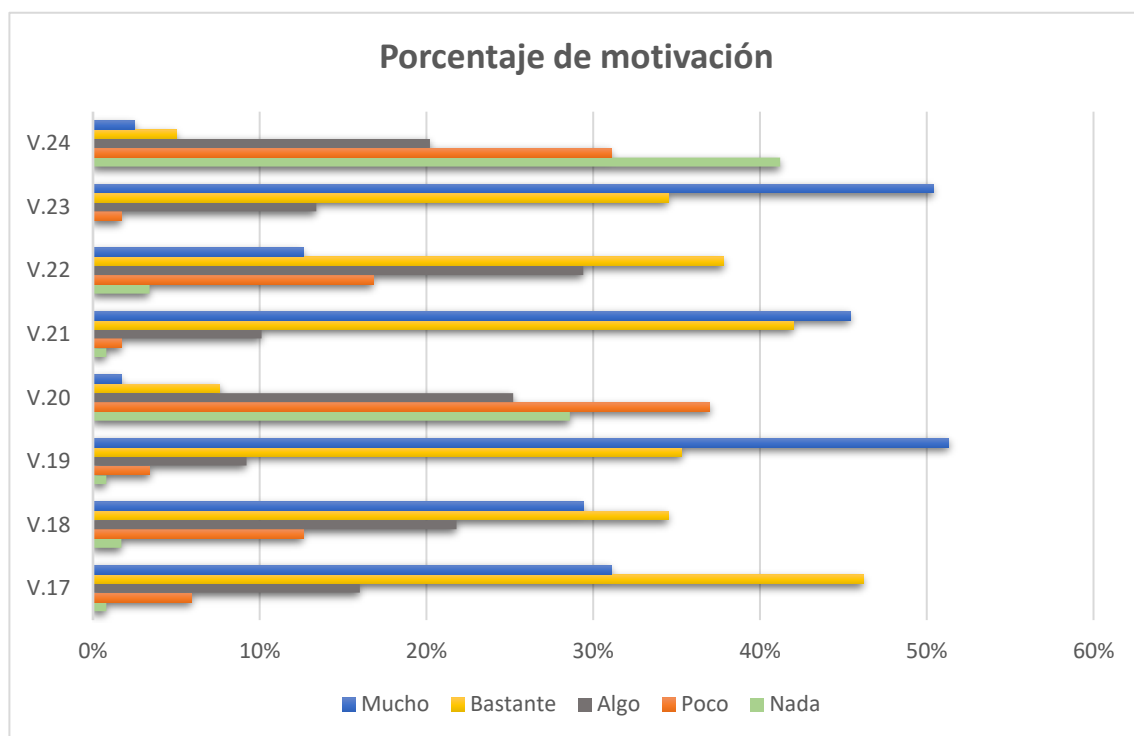


Gráfico 14. Porcentajes de la dimensión 3: cómo afronto las prácticas: mi motivación

Del anterior gráfico se obtiene el porcentaje de estudiantes que se sitúan *bastante* o *muy* motivados de cara a los ítems correspondientes a incentivos internos. De igual modo, se observa el porcentaje que, como ya se explicaba anteriormente, se sitúan *nada* o *poco* motivados hacia incentivos externos ante las prácticas.

OBJETIVO: INDAGAR EN LAS ACTITUDES QUE SON PREDOMINANTES ANTE LAS PRÁCTICAS

La siguiente dimensión a la que hemos llamado *Actitudes ante las prácticas* pretende indagar en aquellas actitudes que el alumnado considera tener de cara a enfrentar su experiencia. Las actitudes, como ya se revisó en el marco teórico de la investigación, son un buen reflejo del nivel de engagement que el estudiante puede haber generado previamente a las prácticas. De hecho, los elementos más representativos que dan forma al engagement (dedicación, vigor y absorción) se reflejan en los 8 ítems que componen esta dimensión.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos para la dimensión 4: Actitudes ante las prácticas

Actitudes ante las prácticas			Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	\bar{x}	S
V.25 responsabilidad					5%	22,7%	72,3%	4,67	0,569
V.26	flexibilidad y apertura		0,8%		5%	37%	57,1%	4,5	0,675
V. 27 escucha activa					2,5%	26,9%	70,6%	4,68	0,520
V. 28 reconocer errores				0,8%	2,5%	31,9%	64,7%	4,61	0,585
V.29	cambio e innovación			0,8%	5%	29,4%	64,7%	4,58	0,631
V.30	dedicación y esfuerzo			1,7%	2,5%	19,3%	76,5%	4,71	0,602
V.31 proactividad			0,8%	0,8%	5%	29,4%	63,9%	4,55	0,71
V.32 emprendimiento				4,2%	13,4%	28,6%	53,8%	4,32	0,863

De la anterior tabla puede destacarse la puntuación media obtenida, por encima del 4,5 en todos los ítems (véase gráfico 15). Este dato, reflejado también en la tabla 20, nos ayuda a ver que el alumnado considera de manera contundente que las actitudes presentadas son *bastante* (valor 4) o *muy* (valor 5) importantes para la realización de las prácticas. Por lo tanto, hablamos de una serie de actitudes que correlacionan con un nivel de engagement previo alto en cuestiones como las reflejadas en los ítems 27 y 30.

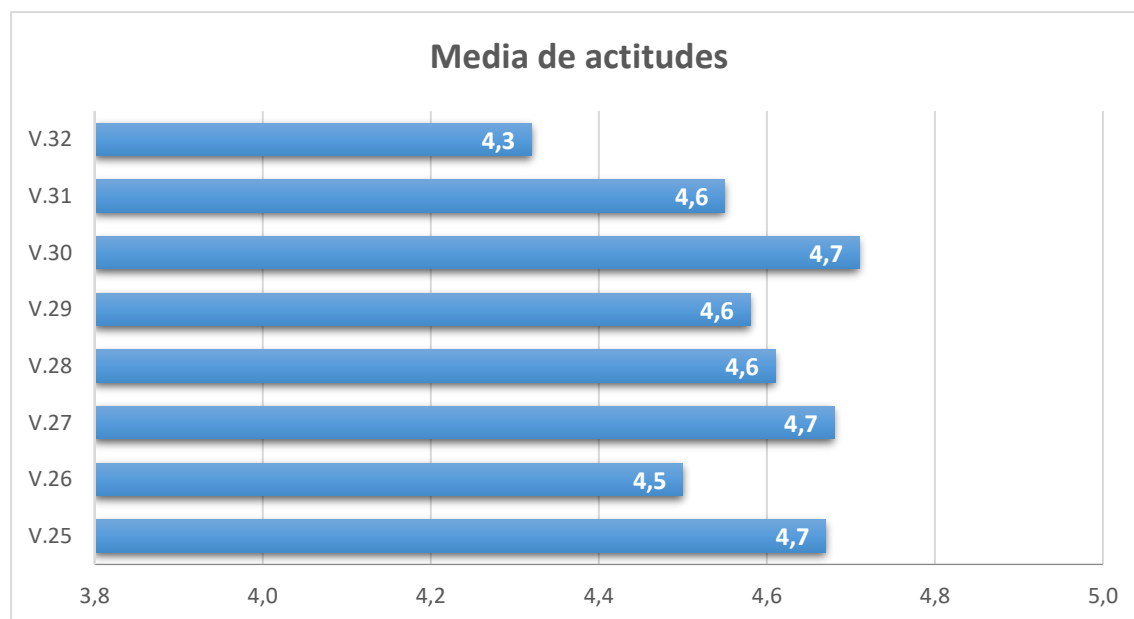


Gráfico 15. Media de la dimensión 4: actitudes

Con respecto al gráfico 15, observamos que sobresale el ítem 30, actitud de *dedicación y esfuerzo*, cuya media de respuesta es de 4,71. Por otro lado, los ítems 32, actitud de *emprendimiento*, y el ítem 26, actitud de *flexibilidad y apertura al cambio*, son los peor valorados, a pesar de tener una media de puntuación no inferior al 4,3 (véase gráfico 15).

Se presenta a continuación un gráfico de porcentajes donde visualizar con mayor claridad y exactitud en qué medida las respuestas de los estudiantes se limitan en la escala de puntuaciones a varios de los 5 valores existentes.

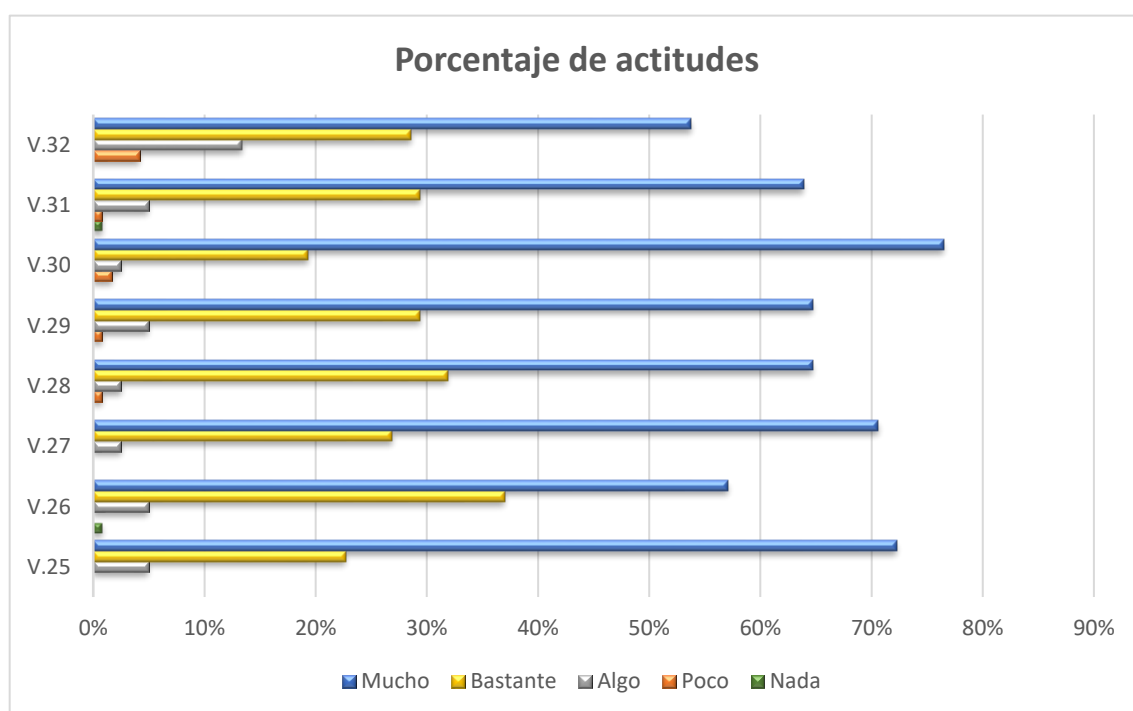


Gráfico 16. Porcentajes de la dimensión 4: actitudes

Merece nuestra atención en el gráfico 16 que el rango de respuesta, como se dijo anteriormente, en los ítems 25, 27 y 32 se corresponde con los valores 3, 4 y 5: *algo*, *bastante* y *mucho*, descartándose los dos y más bajos de nuestra escala de respuesta. El porcentaje acumulado que se refleja en el ítem 27, actitud de *escucha activa* es del 97,5% entre los valores 4 y 5 (*bastante* y *mucho*).

En síntesis, se saca en conclusión que el alumnado considera que la experiencia de prácticas requiere de *dedicación y esfuerzo*, así como de *escucha activa* constantes, sin embargo, no valora el *emprendimiento* o la *apertura al cambio* como actitudes

igualmente importantes durante su acción profesional, dato que se extrae de los porcentajes obtenidos de dichos ítems en el gráfico 16.

OBJETIVO: CONOCER LA AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIA QUE EL ALUMNADO CONSIDERA TENER DE CARA A SUS PRÁCTICAS

Para saber cómo de capaces se consideran los estudiantes para enfrentar sus prácticas, se diseñó la siguiente dimensión: *Percepción de competencia*, compuesta por 7 ítems, con los que indagar en la autopercepción de competencia profesional previa a la experiencia.

En primer lugar, se presenta una tabla con los estadísticos *media* y *desviación típica*, para conocer hacia donde tienden a situarse las respuestas y su nivel de dispersión, así como el porcentaje correspondiente a cada valor.

Tabla 21

Estadísticos descriptivos para la dimensión 5: *Percepción de competencia*

Percepción de competencia	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	\bar{X}	S
V.33 adaptabilidad	0,8%	1,7%	8,5%	53,4%	35,6%	4,21	0,738
V.34 planificación y organización		1,7%	10,1%	40,3%	47,9%	4,34	0,730
V.35 generar relaciones sociales		3,4%	9,2%	37,8%	49,6%	4,34	0,784
V.36 competencia digital		3,4%	31,9%	39,5%	25,2%	3,87	0,833
V.37 resolución de problemas		1,7%	11,8%	37,8%	48,7%	4,34	0,751
V.38 capacidad toma de decisiones		1,7%	8,4%	45,4%	44,5%	4,33	0,702
V.39 autonomía			9,2%	38,7%	52,1%	4,43	0,658

Como ocurrió en la anterior dimensión, en este caso, el rango de respuestas se encuentra en cuatro de los cinco valores de la escala, coincidiendo además el mayor porcentaje de respuesta (véase gráfico 17) con los valores más altos, y positivos a su vez, de la escala Likert. Se observa que en la mayoría de los ítems correspondientes a esta dimensión, el porcentaje acumulado entre los valores 4 y 5 alcanza el 80% o el

90%, lo que presenta *bastante* y *mucha* percepción de competencia por parte del alumnado.

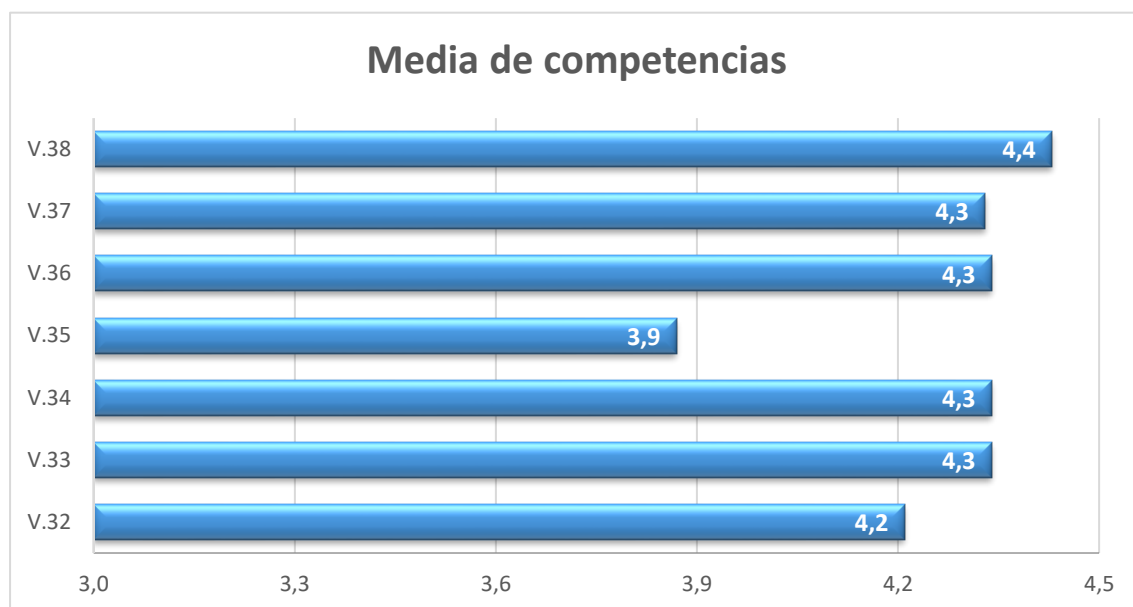


Gráfico 17. Media de respuestas de la dimensión 5: Percepción de competencia

Tal y cómo se refleja en el gráfico de medias (véase gráfico 17), la competencia con peor índice de respuesta media (siendo “peor” una puntuación de 3,87) se corresponde con el ítem 36, *competencia digital*, seguido del ítem 32, *adaptabilidad*, con un 4,21 de media. Salvo estos datos, el resto de ítems engloban una media igual o superior a 4,3.

A partir de estos resultados, se entiende que la media de respuestas de toda la dimensión, situada en un 4,3, nos ayuda a conocer que los estudiantes se consideran *bastante* competentes de cara a su experiencia de prácticas.

A continuación, se expone el gráfico que resume el conjunto de puntuaciones con respecto a los valores asignados en la escala Likert.

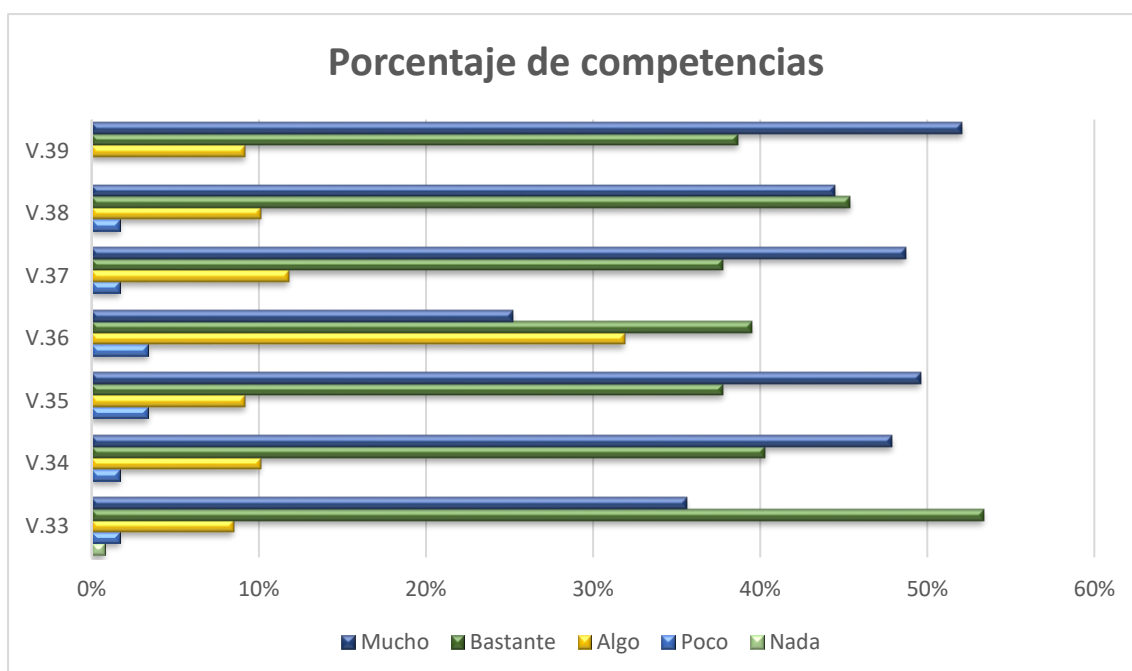


Gráfico 18. Porcentajes de la dimensión 5: percepción de competencia

A partir del gráfico 18 se observa que las competencias con mejor valoración en la escala de respuesta han sido las de *autonomía* (ítem 39), cuyo nivel de dispersión alcanzado es el menor de la dimensión (véase tabla 21), así como la competencia de *generar relaciones sociales* (ítem 35), donde casi la mitad de la muestra objeto de estudio la sitúa en el valor 5 (*mucho/muy*), es decir, como una de sus mejores competencias. Como se comentó anteriormente, los valores 4 (*bastante*) y 5 (*mucho*) de la escala de respuesta son los más repetidos en todos los ítems, a excepción del ítem 36, que hace referencia a la *competencia digital*.

OBJETIVO: INDAGAR EN LAS POSIBLES ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN ANTE CONFLICTOS QUE LOS ESTUDIANTES PONDRÍAN EN MARCHA DURANTE SUS PRÁCTICAS

El anterior objetivo fue previsto cubrirse mediante la última dimensión de nuestro cuestionario previo a la realización de las prácticas. En este caso, la dimensión 6 consta de 10 ítems, los cuales hacen referencia a diversas estrategias de resolución de problemáticas o dificultades. El alumnado debía indicar en cada caso cuál sería su

grado de ejecución de dichas estrategias. No obstante, para clarificar el siguiente análisis, se hace necesario clasificar los ítems en dos grupos: por un lado, los ítems 42, 43, 45 y 47 hacen referencia a estrategias de afrontamiento positivas, donde consideramos que el alumnado sí afrontaría las dificultades. Por otro lado, los ítems 40, 41, 44, 46, 48 y 49 hacen referencia a estrategias de afrontamiento negativas donde consideramos que el alumnado no afrontaría las dificultades que se presentan (o las afrontaría en detrimento del impacto formativo que conlleva el superar contratiempos).

A continuación, se presenta la tabla con porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión. También se añaden un gráfico de puntuaciones medias y un gráfico de porcentajes para la escala de respuesta.

Tabla 22

Estadísticos descriptivos para la dimensión 6: Ante dificultades...

Ante dificultades...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	\bar{X}	S
V. 40	26,9%	44,5%	17,6%	5,9%	5%	2,18	1,055
V. 41	10,1%	26,1%	39,5%	18,5%	5,9%	2,84	1,033
V. 42	4,2%	5%	18,5%	55,5%	16,8%	3,76	0,939
V. 43		2,5%	15,3%	44,9%	37,3%	4,17	0,777
V. 44	24,4%	39,5%	27,7%	5,9%	2,5%	2,23	0,969
V. 45	1,7%	3,4%	16,1%	39%	39,8%	4,12	0,917
V. 46	8,4%	20,2%	28,6%	30,3%	12,6%	3,18	1,150
V. 47	0,8%	10,1%	22,7%	50,4%	16%	3,71	0,886
V. 48	3,4%	5,9%	35,6%	44,9%	10,2%	3,53	0,884
V. 49	26,1%	36,1%	31,1%	5%	1,7%	2,20	0,944

De la anterior tabla se destacan los porcentajes acumulados de los valores 4 y 5 del ítem 43, que hace referencia a la búsqueda de material propio para superar esa dificultad. También llama la atención el porcentaje acumulado de los valores 1 y 2 en el ítem 44, donde más del 50% de la muestra objeto de estudio estará *nada o poco reticente* cuando surjan dificultades en su puesto de trabajo.

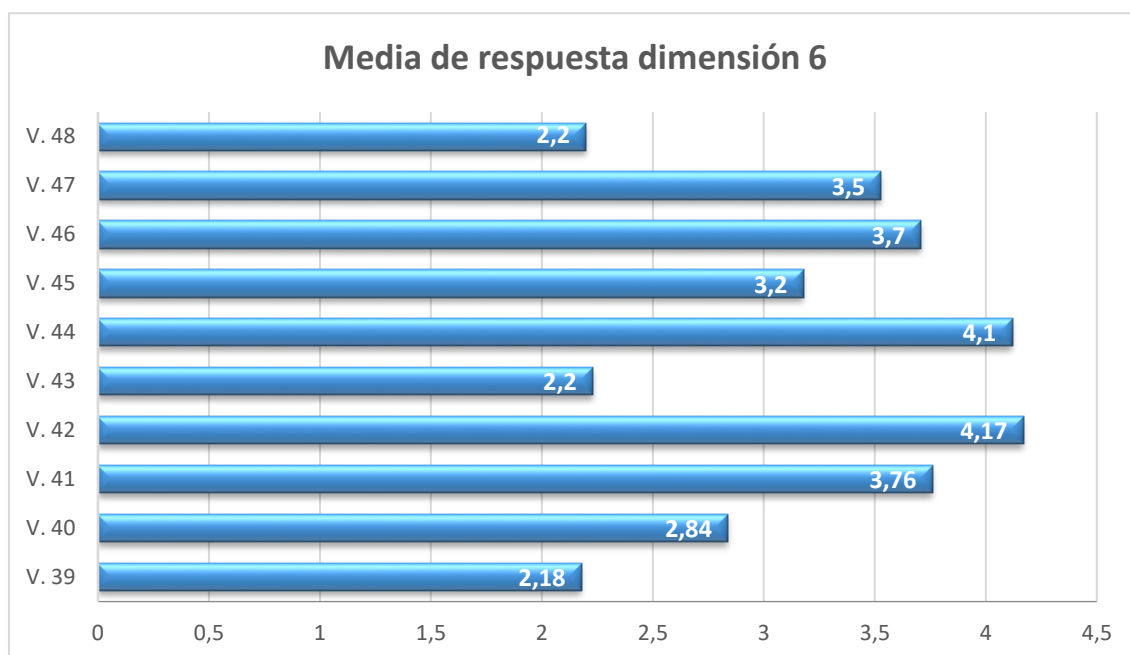


Gráfico 19. Media de puntuaciones de la dimensión 6: *Si cuando empiece las prácticas encuentro dificultades para conseguir mis objetivos...*

Tal y como puede apreciarse en el gráfico 19, la media de puntuaciones de respuestas, en relación a los ítems de afrontamiento positivo (42, 4, 45 y 47) se sitúa por encima del valor 3 (*algo*) y por debajo del valor 4 (*bastante*), concretamente son el ítem 47, *intentaré adelantarme a los acontecimientos y tener posibles alternativas previstas*, con una puntuación media de respuesta de 3,71, y el ítem 42, *intentaré pedir ayuda y dedicaré mi tiempo a ello más allá de las horas que deba acudir a mis prácticas*, cuya media de respuesta es de 3,76.

Por encima del valor 4 (*bastante*) y por debajo del valor 5 (*mucho*) se encuentran los ítems 45, *hablaré con mis tutores profesional y académico para que me guíen y podamos resolverlo juntos*, con un 4,12 de respuesta media, y el ítem 43, *buscaré información o recurriré a los materiales que tengo para superar esa dificultad*, con 4,17 en la escala de respuesta.

En este conjunto de ítems, a pesar de no haber alcanzado un nivel de resolutivez *muy* alto ante dificultades, las puntuaciones medias revelan una media-alta predisposición a la resolución de conflictos o problemáticas, y además desde un enfoque de enfrentamiento positivo (véase tabla 22).

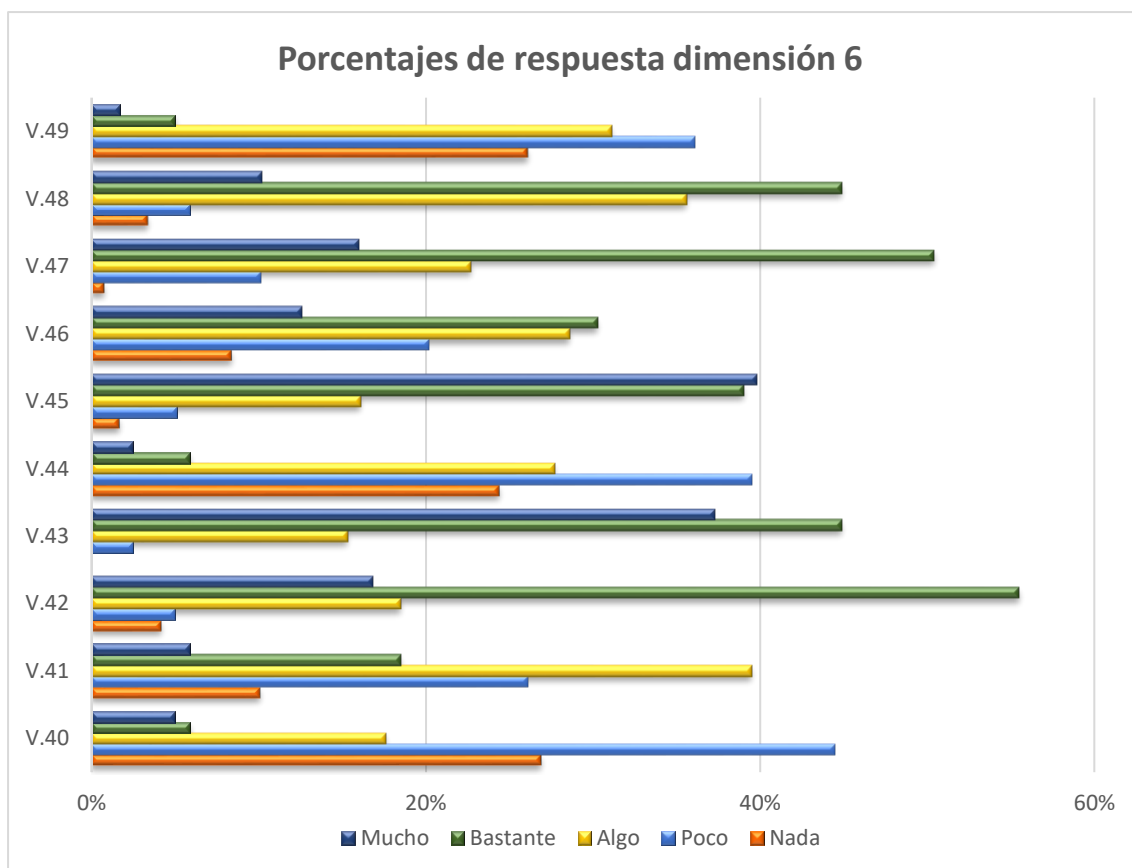


Gráfico 20. Porcentaje de respuestas de la dimensión 6: Si cuando empiece las prácticas encuentro dificultades para conseguir mis objetivos...

Con respecto a los ítems 40, 41, 44, 46, 48 y 49, el alumnado se muestra por debajo del valor 3 (*algo*) a excepción de los ítems 46, *Ajustaré mi esfuerzo y tiempo a lo que requiera el problema sin ir más allá*, y 48, *actuaré en consecuencia según lo que me digan que debo hacer* (véase gráfico 20). A partir de estos datos, diremos que dichos ítems se sitúan en contraposición con la *proactividad* o el *emprendimiento* que sí fueron contemplados como actitudes importantes en la dimensión 4 del cuestionario previo. No obstante, en los ítems 40, 41, 44 y 46, la muestra refleja que no usaría ese tipo de estrategias, clasificadas como estrategias de no resolución, de resolución pasiva o de resolución negativa (véase gráfico 20).

-CONOCER LA SATISFACCIÓN GENERADA CON LAS PRÁCTICAS

-INDAGAR EN EL COMPROMISO CON LA PROFESIÓN DE PEDAGOGO TRAS LAS PRÁCTICAS

Los anteriores objetivos fueron cubiertos gracias al breve cuestionario que la muestra cumplimentó una vez finalizaron sus prácticas. A continuación, se presentan los estadísticos de media, desviación típica y porcentajes de respuesta de los 3 ítems que componen este post-test, cuya única dimensión de análisis se llama *Valoración global*.

Tabla 23

Estadísticos descriptivos para la dimensión Valoración Global del cuestionario posterior

Valoración Global		Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	\bar{X}	S
V. satisfacción	1	4,9%	8,8%	13,7%	35,3%	37,3%	3,91	1,444
V. compromiso prácticas	2		2%	2,9%	22,5%	72,5%	4,66	0,637
V. compromiso profesión	3	1%	2%	2%	23,5%	71,6%	4,63	0,716

De la anterior tabla debe mencionarse, con respecto al ítem de *satisfacción global*, que el porcentaje acumulado de los valores 4 y 5 de la escala de respuesta se sitúa en 72,6%. Con ello, diremos que los estudiantes se sienten *bastante* y *muy* satisfechos con su experiencia de prácticas. Al mismo tiempo, siendo el rango de respuesta de 4 valores para el ítem *compromiso con mis prácticas*, se ha obtenido un contundente 95% de estudiantes que consideran haber mostrado *bastante* y *mucho* compromiso durante las prácticas. Finalmente, diremos que, a partir de los resultados, el 96,1% de la muestra objeto de estudio se encuentra *bastante* y *muy* comprometido a día de hoy con su profesión.

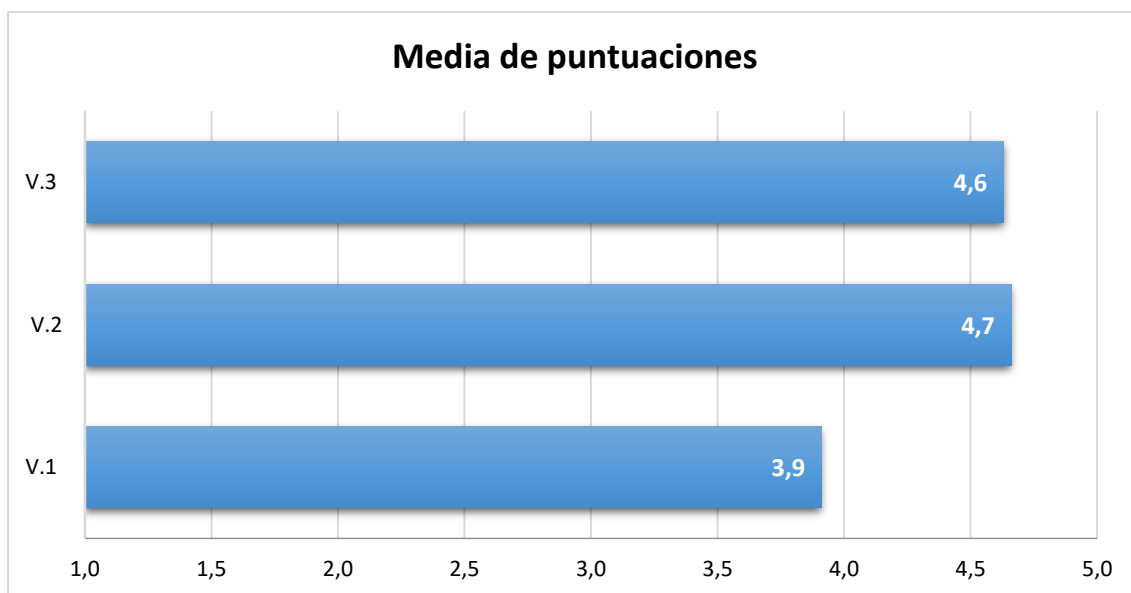


Gráfico 21. Media de puntuaciones del cuestionario tras las prácticas: Valoración Global

Es importante señalar la puntuación media obtenida (véase gráfico 21) en los ítems que hacen referencia al compromiso con las prácticas, así como con la profesión de pedagogo/a una vez finalizada la experiencia. Para que los resultados sean más sencillos en su interpretación de manera visual, se presenta a continuación un gráfico que reúne los porcentajes de respuesta de cada ítem.

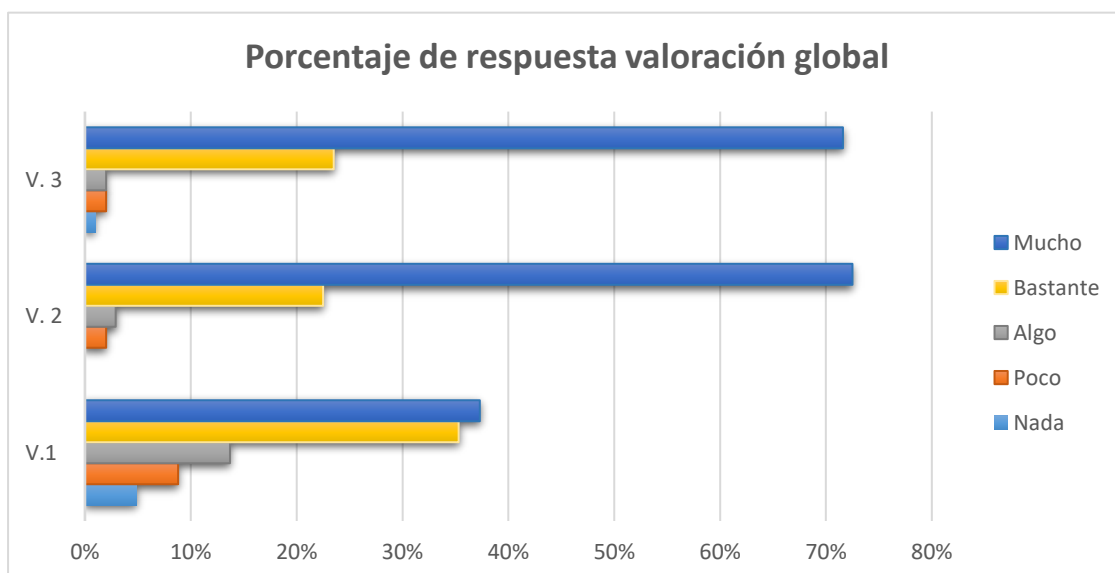


Gráfico 22. Porcentajes de Valoración global

La posible interpretación a realizar gracias a estos análisis se dirige en dos direcciones. Por una parte, con respecto al primer objetivo que pretendía abarcarse

con este breve cuestionario, diremos que la satisfacción del alumnado ha sido *positiva* con el planteamiento de prácticas externas de 4º curso. En términos generales, han mostrado un 27,4% del alumnado *nada, poca o algo* de satisfacción con la experiencia, frente al porcentaje restante cuya valoración ha sido *bastante y muy* positiva.

El objetivo de conocer cuál es el nivel de engagement o compromiso a priori con respecto a la profesión, ha obtenido que los estudiantes reflejan estar *bastante o muy* comprometidos con su profesión, algo que se visualiza en el porcentaje acumulado superior al 80% entre los valores 4 y 5 (véase gráfico 22)

5. Conclusiones y discusión de los resultados

Para concluir este trabajo, se presentan a continuación las conclusiones a las que se ha llegado gracias a los datos recogidos en el trabajo de campo. A posteriori, se discutirán dichos resultados en base a la revisión de la literatura que se realizó en el apartado marco teórico. También se han añadido las limitaciones y una posible línea de prospectiva.

5.1 Conclusiones

Las conclusiones a las que se ha llegado son diversas y responden a los objetivos marcados desde un principio.

Sobre la muestra objeto de estudio, diremos que el 93,3% son mujeres que cursan el grado en su mayoría en turno de mañana y que se consideran buenas estudiantes. La nota media del alumnado se enmarca entre el 6,6 y el 8 sobre una puntuación de 10. A partir de los resultados, se ha conocido que la elección de centros educativos, así como de otro tipo de centros sociocomunitarios son los que destacan como destinos de prácticas, tanto en 3º como en 4º curso. Además, la valoración que los estudiantes dieron a su experiencia de prácticas del año pasado es positiva y muy positiva. Otro dato interesante sobre el alumnado es que la gran mayoría tiene clara la dirección de su futuro profesional hacia un ámbito específico de la pedagogía. Frente a ello, casi la totalidad de los estudiantes reconocen estar comprometidos con las prácticas de 4º curso.

En primer lugar, y bajo el objetivo principal que guía el estudio, hallamos que el valor formativo de las prácticas es, a priori, alto. Esta afirmación se apoya en la valoración que el alumnado hace positivamente en las diferentes dimensiones que componen el instrumento. De esta forma, para saber si los estudiantes consideran que las prácticas son un recurso formativo útil para su futura inserción laboral, se hace necesario acudir a los objetivos específicos.

En este caso, comenzando con el primer objetivo específico, el nivel de engagement previo de los estudiantes con sus prácticas es alto. Este dato nace de los análisis estadísticos de las diferentes dimensiones que evaluaban tanto la motivación, las actitudes, así como la percepción de competencia previa. Se han encontrado

evidencias de la dedicación, la absorción y el vigor mostrados a través de la valoración en el cuestionario previo, generando por tanto un índice alto de compromiso o engagement con las prácticas.

De igual modo, las expectativas que se han detectado en función de las respuestas de los estudiantes se asocian grosso modo con dos incentivos: por un lado, el gusto de aprender, por otro lado, clarificar el campo profesional al que dedicarse. Con estos datos, se afianza el objetivo principal de la investigación teniendo en cuenta que nos ayuda a entender las prácticas como una propuesta formativa de mucho valor con respecto al futuro profesional. Del mismo modo, los estudiantes esperan poder encontrar el nexo entre la formación recibida y su profesión a través de la experiencia. Concretamente, esta expectativa no ha obtenido uno de los mayores índices de respuesta, sin embargo, tal y como se revisó en la literatura a través de Murphy *et al.* (2016), hallar esa conexión es otro aliciente necesario.

En relación al tercer objetivo específico, se ha obtenido información sobre el tipo de motivación que guía al alumnado ante sus prácticas. En este caso, es una motivación que responde mayoritariamente a elementos internos de la propia persona, lo que afianza al mismo tiempo el primer objetivo específico sobre conocer el nivel de engagement. Atendiendo a la literatura sobre los dos tipos de motivación (interna o externa) y en base a los resultados obtenidos, diremos que, si la motivación parte del *gusto por aprender* y descarta entender la realización de las prácticas como una *obligación*, se interpreta que el alumnado está comprometido y motivado ante la experiencia. Este hallazgo va en la línea de lo que planteaban Heikkilä y Lonkka (2006) así como Duff *et al.* (2004): los resultados son indicadores de una predisposición y engagement adecuados que podrán ir *in crescendo* en la institución de acogida. Por otro lado, en relación a la motivación externa que mostró la muestra objeto de estudio hacia encontrar trabajo con las prácticas, se interpreta de la siguiente manera los resultados obtenidos en el ítem 18: los estudiantes esperan, al finalizar la experiencia de prácticas, obtener un puesto de trabajo en la institución de acogida o bien que la experiencia le abra puertas en este campo de la pedagogía a nivel profesional. Desde

este punto de vista, no se entendería esta variable como una motivación externa, a pesar de que su formulación sí iba en esta línea. Por otro lado, existe la posibilidad de que, en cierto modo, el alumnado, por circunstancias diversas, considere las prácticas una parte más a cumplimentar en su rutina académica. Esto pudo apreciarse al analizar la puntuación media del citado ítem, la cual era la más baja de toda la dimensión. Todo ello vendría a decir que la motivación no nace del todo de apreciar el valor formativo que las prácticas poseen en sí mismas, y que tampoco son valoradas como una oportunidad profesionalizante. No obstante, ha de señalarse que el resto de ítems se sitúan en contraposición a esta última conclusión extraída, por lo que no puede afirmarse con rotundidad que exista motivación externa al querer obtener un puesto de trabajo a través de las prácticas.

Las actitudes ocupan otra de las conclusiones pertinentes. En este caso, se han localizado tres actitudes con mayor protagonismo entre los estudiantes, a destacar: *ser responsable es importante en todo lo que hago, escucha activa y dedicación y esfuerzo*, en este orden respectivamente. Cabe considerar que, enlazando las actitudes con las tres dimensiones que forman el constructo de engagement en la bibliografía, el alumnado considera que la responsabilidad, la escucha y el esfuerzo son indispensables durante las prácticas. Y, por consiguiente, predecimos que también ocurrirá esto a posteriori con la profesión de pedagogo. Tal y como se revisó en la literatura, tener en cuenta ciertas actitudes, como las que se han destacado en este punto, nos lleva a pensar en el enfoque profundo ante la experiencia de prácticas. Que el alumnado adopte un enfoque profundo previamente, induce a la existencia de un nivel de dedicación, vigor y absorción altos y, por ende, que se dé lugar a percibir el valor formativo de las prácticas una vez éstas finalicen.

Con respecto al siguiente objetivo de investigación, durante la revisión bibliográfica se corroboró la importancia que tiene la percepción de competencia de uno mismo en términos de engagement, de manera que se pretendía buscar ese nexo en diversas áreas de nuestro estudio. Las puntuaciones medias de esta dimensión son altas, tal y como se pretendía obtener a través del cuestionario previo. De todas las

competencias que son viables y posibles de poner en marcha en el contexto de prácticas, sólo dos, la *competencia digital* y la *adaptabilidad* han sido las peor valoradas por los estudiantes. Sin embargo, estos porcentajes no muestran una valoración negativa de dichas competencias, sino que se trata de un porcentaje menor en comparación con los obtenidos en otras competencias. La autonomía es, siguiendo la línea de estudios revisados como el de Hernández, Silveira y Moreno (2015), la competencia más significativa que el alumnado percibe ante este reto formativo. Por tanto, la conexión entre estudios como el de Martínez y Salanova (2003) ya revisado, nos sirven para apoyarnos en los resultados obtenidos y afirmar la importancia de experiencias durante las prácticas que den al alumnado autonomía en sus decisiones. Concluimos así que esta independencia sostenida podría posibilitar también retos a los que hacer frente, y es algo que al mismo tiempo enlaza con otras competencias destacadas por la muestra de estudio en esta dimensión.

Finalmente, el objetivo en torno a las estrategias a poner en marcha ante dificultades, ha generado resultados dispares. Por una parte, reacciones de carácter positivo y por tanto en estrecha relación con la generación de engagement durante las prácticas, son estrategias como la de búsqueda de información o materiales propios. En este caso, se da una estrecha relación con la competencia de *autonomía* mencionada anteriormente. Otra de las estrategias destacadas es la resolución conjunta entre tutor académico, tutor profesional y alumnado. De hecho, en la revisión de la literatura se hablaba de la importancia de que la experiencia de prácticas fuera un esfuerzo a partes iguales, donde el estudiante se viese arropado en un contexto social propicio. Siguiendo esta línea, diremos que otra de las estrategias con mayor protagonismo entre los estudiantes es la de pedir ayuda y dedicar tiempo y esfuerzo más allá de lo justo y necesario. Este hecho enlaza con la actitud de dedicación y esfuerzo, así como de responsabilidad, ya mencionadas con anterioridad.

No obstante, existe un porcentaje de estudiantes que pondrían en marcha estrategias que no concuerdan con esos índices proactivos y positivos de afrontamiento. Los ítems 46 y 49, *Ajustaré mi esfuerzo y tiempo a lo que requiera el problema sin ir más allá* y *Actuaré en consecuencia según lo que me digan que debo hacer*, revelan que hay alumnos que recurrirían a esas estrategias pasivas o negativas

como complemento a las estrategias positivas mencionadas anteriormente. Ante esto, deberá replantearse qué elementos dan lugar a que el alumnado lleve a cabo dichas estrategias cuando se ve en apuros.

En general, la muestra usaría estrategias de resolución positivas ante posibles inconvenientes durante sus prácticas, dándole especial importancia a la comunicación con sus tutores y al esfuerzo y dedicación más allá de lo que encuentre en el destino de prácticas.

En cuanto a la valoración global que se propuso a los estudiantes una vez finalizaron sus prácticas, se han obtenido resultados muy positivos en relación a la satisfacción con la experiencia formativa y se refleja un alto compromiso manifestado durante ésta, así como un alto compromiso actualmente con la profesión de pedagogo.

En síntesis, diremos que los resultados revelan coherencia con las respuestas del alumnado y aportan relevancia al vacío que se pretende cubrir con esta investigación. Este hecho se debe al apoyo que se ha encontrado en estudios realizados en la misma línea que corroboran los resultados aquí presentados.

5.2 Discusión de resultados

A raíz de esos resultados revisados con anterioridad, cabe preguntarse si desde el punto de vista del alumnado van a ser útiles las prácticas con respecto a su futuro laboral. Podemos afirmar, tras los datos obtenidos en los diferentes análisis realizados, que los estudiantes valoran la utilidad de sus prácticas. En buena parte, esperar que la oportunidad formativa pueda esclarecer el camino profesional a seguir es uno de los mejores indicadores sobre el interrogante principal del estudio. Consideramos que tal y cómo ya revisamos en el marco teórico, la *exploración*, las *oportunidades de aprendizaje autodirigidas* y la *relevancia*, son factores que los mismos estudiantes esperan encontrar en sus prácticas (Colás, González y Reyes, 2015). De ello queda

constancia gracias a las expectativas sobre la utilidad de las prácticas, el aprendizaje de nuevos elementos formativos, así como la ayuda para situarse en un rol profesional.

Tal y como se explicaba en las conclusiones, el engagement de los estudiantes puede explicarse esencialmente gracias a 3 de las 6 dimensiones que el cuestionario previo abarca, siendo éstas las dimensiones de *motivación*, *actitudes ante las prácticas* y *percepción de competencia*. Diríamos, siguiendo la línea de los resultados obtenidos, que lo que mayor “enganche” con las prácticas produce según los estudiantes es un buen ambiente de aprendizaje. En él deben potenciarse las fortalezas individuales y fomentar las competencias sociales, tal y como en literatura se recogía. Por lo tanto, el alumnado entiende que en las prácticas podrá demostrar su valía para hacer frente a retos de diferente índole que se planteen. Sin embargo, tal y como apuntaba la motivación generada a priori, el estudiante también persigue obtener una calificación alta con la consecución de sus prácticas así como un puesto de trabajo; este hecho se ha interpretado como una reacción de ambición del propio alumnado para la consecución de su plan de estudios, teniendo en cuenta la importancia hoy día de una buena nota media para un mayor abanico de oportunidades a posteriori.

Finalmente, cabría decir que con este estudio se potencia el conocimiento de la perspectiva del propio alumnado ante sus prácticas externas. Es de importancia capital entender que la investigación da pie a profundizar en la experiencia in situ, contrastando impresiones y evidenciando que las actitudes y competencias destacadas son puestas en marcha, así como que las expectativas se cumplen. Por ello, se abre así una puerta a indagar en la experiencia de una generación con sus prácticas, para conocer realmente qué valor poseen de cara a insertarse laboralmente como pedagogos.

5.3 Limitaciones de la investigación

En primer lugar, una de las limitaciones que se han encontrado en esta investigación ha sido su diseño. Al utilizar una metodología cuantitativa, cuyo instrumento de recogida de información fue exclusivamente el cuestionario, imposibilitó que se obtuviese un mayor grosor de información. La elección de esta

metodología descartó el uso de entrevistas, más propias de una metodología cualitativa, que hubiesen otorgado otro punto de vista en torno a la cuestión.

Del mismo modo, otra de las limitaciones de este estudio es el tamaño muestral. Se ha limitado la recogida de datos a un sector muy específico de población: estudiantes de Pedagogía; por lo tanto, una apertura en el número de participantes posibilitaría recoger más información acerca del valor formativo que estudiantes de otras especialidades dan a sus prácticas externas.

Finalmente, otro posible sesgo en los resultados es el planteamiento inicial de indagar solamente en una de las partes que configuran la experiencia de prácticas, en este caso el alumnado; no se generó un cuestionario destinado a empresas participantes ni a tutores profesionales y/o académicos, de manera que las respuestas de los estudiantes pudieran ser contrastadas y al mismo tiempo hubiese un punto de vista más enriquecido sobre las prácticas a través de esa triangulación.

5.4 Prospectiva de la investigación

A raíz de este estudio se plantean las siguientes propuestas que continúan con la línea de investigación presentada:

- Recoger y analizar datos sobre la experiencia de prácticas de manera más amplia en el post cuestionario, contrastando dicha información con las dimensiones que se utilizaron en el pre test. De este modo, se conocería con mayor exactitud cuál ha sido el impacto formativo real que las prácticas han supuesto para la muestra objeto de estudio.
- Indagar en la experiencia de prácticas desde la perspectiva de los tutores profesional y académico, así como de las instituciones de acogida. Al realizar una triangulación de los tres puntos de vista, se impulsa una línea de acción que enlaza al alumnado y a los tutores para llevar a cabo un seguimiento más cercano que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Continuar analizando las trayectorias profesionales de los estudiantes participantes en este estudio una vez se gradúen. Sería interesante conocer si las prácticas de la titulación de Pedagogía han servido para ubicar

profesionalmente a los egresados (en función de la preferencia por un campo de la Pedagogía que mostraron en el cuestionario previo).

- Investigar en aspectos valorados por los estudiantes como mejorables una vez se ha llevado a cabo la experiencia de prácticas.

6. Referencias bibliográficas

- Abalde, P., Muñoz, M., Buendía, L, Olmedo, E. M^a., Berrocal, E., Cajide, J., Soriano, E., Hernández Pina, F., García Sanz, M^a P. & Maquilón, J. J. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 465-489.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2009). Parte 3: la finalización de los estudios universitarios. *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y obstaculización*, p. 53-75. Obtenido de: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Insercion-laboral/Los-procesos-de-insercion-laboral-de-los-titulados-universitarios-en-Espana>.
- Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004). Diseño de la titulación de grado de Pedagogía y Educación Social. Recurso en línea, disponible en: <http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ANECA.doc>
- Arias, C. A. (2014). Aportes a la calidad en Educación Superior. Evaluación de prácticas en la formación pedagógica. *TRILOGÍA. Ciencia, Tecnología y Sociedad*(10), 119-144.
- Arquero, J. L., Fernandez-Polvillo, C, Hassall, T. & Joyce, J. (2015). Vocation, motivation and approaches to learning: a comparative study. *Education and Training*, 57(1), 13-30.
- Bakker, A. B. (2009). Building engagement in the workplace. En Burke, R.J . & Cooper, C. L. (Eds.). *The peak performing organization* (50-72). Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/280298131_Building_engagement_in_the_workplace
- Barrios, M. A. (Junio 2014). Factores asociados al Engagement Académico en Entornos Virtuales de Formación. (Trabajo Final de Máster). Universidad de Sevilla. Sevilla*

- Casuso, M. J., Cuesta, A. I., Moreno, N., Labajos, M., Barón, F. J. & Vega, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education*, 13(33), 1-13.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25-36.
- Colás, P., Buendía, L y Hernández, F (2009). Competencias científicas para la realización de una Tesis Doctoral. Barcelona: Da Vinci.
- Colás, P., González, T. & Reyes, S. (2015). Características de las aulas universitarias que generan engagement desde la perspectiva de los estudiantes. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad*, 2, 691-703. Cádiz, España: Bubok. Obtenido de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/28474>
- Colás, P., Reyes, S. & Contreras, J. A. (2016). Engagement en las aulas universitarias: claves para la innovación docente. *Conferencia: V Jornadas de Innovación Docente. Investigación, experiencias y reflexión en docencia universitaria*. At. Sevilla. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/298215076_ENGAGEMENT_EN_LAS_AULAS_UNIVERSITARIAS_CLAVES_PARA_LA_INNOVACION_DOCENTE
- De la fuente, J, Pichardo, M. A., Justicia, F. & Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-771.
- Do Céu, M. & Rodríguez, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 335-345.
- Duff, A, Boyle, E., Dunleavy, K. & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences* (36), 1907-1920.
- Extremera, N., Durán, A. & Rey, L.. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación* (342), 239-256.

- García Berbén, A. B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3(2), 109-126.
- Gomariz, M. A., Fuentes, P. & Ayala, A. (2013). Aproximación comparada a las expectativas formativas y laborales de los estudiantes de grado de la Facultad de Educación. *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (págs. 648-657). Alicante: AIDIPE.
- Heikkilä, A. & Lonkka, K. (2006). Studying in Higher Education: student's approaches to learning, self-regulation and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117.
- Hernández, A., Silveira, T., & Moreno, J. A. (2015). Adquisición de las competencias profesionales según el soporte de autonomía, mediadores psicológicos y motivación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(4), 61-72.
- Houston, D. A. y George-Jackson, C. E. (2012). Academic Engagement of Undergraduate Students Majoring in STEM. *Annual Meeting*. Vancouver: Educational Research Association, (1-30).
- Llanes, J. (2013). La transición del pedagogo/a de la universidad al mundo socioprofesional. *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (págs. 682-689). Alicante: AIDIPE.
- López-Alonso, A. L., López-aguado, M., Fernández, M^a E., Liébana, C. & Gutiérrez-Provecho, L. (2016). Los enfoques de aprendizaje, el engagement, el ocio y el rendimiento anterior. Propuesta de un modelo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(4), 67-88.
- Lorente, L. & Vera, M. (2010). Las organizaciones saludables: "El engagement en el trabajo". *Gestión Práctica de riesgos laborales. Integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, 73, 16-20. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=6943>.

- Maguire, R., Egan, A., Hyand, P. & Maguire, P. (2016). Engaging students emotionally: the role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research & Development*. Routledge, 1-16.
- Manzano, G. (2004). Perfil de 10 estudiantes comprometidos con sus estudios: influencia del burnout y el engagement. *Anuario de Psicología*, 35(3), 399-415.
- Martínez, I. & Salanova, S. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*(330), 361-384.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017) Sistema de ponderación y escalas de calificación del Ministerio de Educación, Ciencias y Deporte. Obtenido de : <http://www.mecd.gob.es/dctm/sede/catalogo-tramites/profesores/formacion/fpu/convocatoria-2010/2011-guia-declaracion-nota-media-espana.pdf?documentId=0901e72b8086a90c>
- Muñoz, E. & Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- Murphy, T. R. N., Folgueiras, P. & Mannix P. (2016). Placement-based learning and learner engagement: findings from a new university in the UK. *Irish Educational Studies*, 35(1), 17-34.
- Reyes, S. (2016). Fortalecer la implicación y el compromiso de los estudiantes con la universidad. Una visión multidimensional del engagement. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.*
- Rodríguez, M. & Ordóñez, R. (2012). Modelo de gestión para la calidad en las prácticas de Pedagogía. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 358-372. Obtenido de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev163COL8.pdf>
- Salanova, M. & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77829108>

- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I. & Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance. *Anxiety, Stress & Coping*, 1-18.
- Salanova, M., Martínez, I. M^a, Bresó, E., Llorens, S. & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21 (1), 170-180.
- Salvador, L, Argos, J., Ezquerro, M. P., Osoro, J. M. & Castro, A. (2011). Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordón* 63 (2), 2011, 41-52.
- Salvador, L. & Osoro, J. M. (2013). Los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y la metodología docente en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Investigación e innovación. Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (págs. 407-415). AIDIPE.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Román, V. & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*(3), 71-92.
- Sotomayor-Echenique, C., Coloma, C. J., Parodi-Sweis, G., Ibañez-Orellana, R., Cavada-Hrepich, P. & Gysling-Caselli, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 375-392.
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement . *Current Issues in Education*, 14(1). Visto en: <http://cie.asu.edu>
- Thompson, D. W. (2016): How valuable is 'short project' placement experience to higher education students? *Journal of Further and Higher Education*. Routledge. 1-13
- Torrado, M. C. (2013). Análisis de la formación metodológica de los estudiantes de pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación*

Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) (págs. 1675-1684).

Alicante: AIDIPE.*

Ventura, M., Llorens, S. & Salanova. M. (2006). El rol de la autoeficacia en el estudio del engagement. *Jornadas de Fomento de la Investigación. Fòrum de recerca*(12), 1-12. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10234/78566>.

Windham, C. (2005). The Student's Perspective. In D. Oblinger y J. Oblinger (Eds), *Educating the Net generation* (pp. 5.1-5.16). Boulder, CO: EDUCAUSE. Obtenido de: <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>*

Zalazar, M. F., Cupani, J. M. & De mier, M. V. (2015). Evaluation of the performance model of social cognitive theory of career: contributions of differential learning experiences. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(4), 153-168.

7. Anexos

ANEXO I: Instrumento de recogida de datos antes de las prácticas

Cuestionario sobre el nivel de engagement de los estudiantes universitarios de 4º de Pedagogía con las prácticas externas

El Objetivo que guía este cuestionario es conocer el valor formativo que los alumnos de Pedagogía atribuyen a las prácticas externas.

Los datos son confidenciales, y sólo serán utilizados para los fines académicos a los que se destina la investigación donde se encuadra el cuestionario.

Si está interesado en conocer los resultados, puede solicitarlo a través del siguiente e-mail: cuestionariostfg2017@gmail.com

1. Datos de identificación				
Sexo: <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Hombre				
Grupo clase: <input type="checkbox"/> Mañana <input type="checkbox"/> Tarde				
¿Te consideras buen estudiante?: <input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO				
Calificación media hasta 3º:				
Indica el centro en el que realizaste las prácticas el curso pasado (tercero):				
Valora tu experiencia formativa en las prácticas del curso pasado del 1 al 5, siendo 1 muy negativa y 5 muy positiva:				
<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Centro de prácticas asignado para 2016-2017 (4º curso):				
Campo profesional de la Pedagogía al que te gustaría dedicarte:				
En general, del 1 al 5, siendo 1 nada y 5 mucho, mi nivel de compromiso con las prácticas externas es:				
<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>

2. Mis expectativas ante las prácticas					
Indica tu valoración marcando una X en la casilla que consideres adecuada. 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho	1	2	3	4	5
Pienso que las prácticas serán útiles para mi futuro profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gracias a las prácticas, conectaré mi formación en la facultad y mi futuro profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las prácticas me van a permitir reflexionar y tomar conciencia sobre mis fortalezas y debilidades como profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con las prácticas aprenderé cosas nuevas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las prácticas me ayudarán a situarme en un rol profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las prácticas me darán la oportunidad de afianzar mi seguridad y autoestima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras (indícalas):					

3. Cómo afronto las prácticas: mi motivación					
Indica tu valoración marcando una X en la casilla que consideres adecuada. 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho	1	2	3	4	5
Como un reto personal					
Como instrumento para conseguir posteriormente un trabajo					
Como una oportunidad para formarme como el profesional que quiero ser					
Como un mero trámite académico					
Con entusiasmo; ser parte de algo nuevo es importante para mí					
Para conseguir la calificación máxima					
Por el gusto de aprender					
Como una obligación					

4. Actitudes ante las prácticas					
Indica tu valoración marcando una X en la casilla que consideres adecuada. 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho	1	2	3	4	5
Ser responsable es importante en todo lo que hago					
Flexibilidad y apertura ante los nuevos retos					
Escucha activa					
Reconocer los errores					
Apertura al cambio y la innovación					
Dedicación y esfuerzo					
Ser proactivo					
Emprendimiento					

5. Percepción de competencia para afrontar las prácticas					
Indica tu valoración marcando una X en la casilla que consideres adecuada. 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho	1	2	3	4	5
Adaptabilidad a situaciones diversas					
Planificación y organización del trabajo					
Mi capacidad para generar relaciones sociales					
Competencia digital					
Resolución de problemas					
Capacidad de toma de decisiones					
Autonomía en mis tareas					

6. Si cuando empiece las prácticas encuentro dificultades para conseguir mis objetivos...					
Indica tu valoración marcando una X en la casilla que consideres adecuada. 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho	1	2	3	4	5
Me guardaré para mí mismo las preocupaciones y haré como si nada					
Pediré al tutor profesional que lo solucione					
Intentaré pedir ayuda y dedicaré mi tiempo a ello más allá de las horas que deba acudir a mis prácticas					
Buscaré información o recurriré a los materiales que tengo para superar esa dificultad					
Me cambiaré el humor y estaré reticente a próximas tareas					
Hablaré con mis tutores profesional y académico para que me guíen y podamos resolverlo juntos					
Ajustaré mi esfuerzo y tiempo a lo que requiera el problema sin ir más allá					
Intentaré adelantarme a los acontecimientos y tener posibles alternativas previstas					
Actuaré en consecuencia según lo que me digan que debo hacer					
Me sentiré perdido y desprotegido					

ANEXO II. Dimensión a cumplimentar tras las prácticas por los estudiantes: segundo cuestionario

El Objetivo del siguiente cuestionario es conocer el nivel de compromiso o *engagement* generado con las Prácticas Externas en los estudiantes de 4º de Pedagogía, y saber así el valor formativo que los alumnados atribuyen a las prácticas externas.

Los fines académicos a los que se destina la investigación en la que se encuadra el cuestionario.

Si está interesado en conocer los resultados, puede solicitarlo a través del siguiente e-mail: cuestionariostfg2017@gmail.com

8. Valoración global					
Indica tu valoración marcando una X, en la casilla correspondiente. 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho	1	2	3	4	5
Mi nivel de satisfacción general con las prácticas es:					
Mi nivel de compromiso con las prácticas ha sido:					
Mi nivel de compromiso con la profesión de pedagogo es:					

